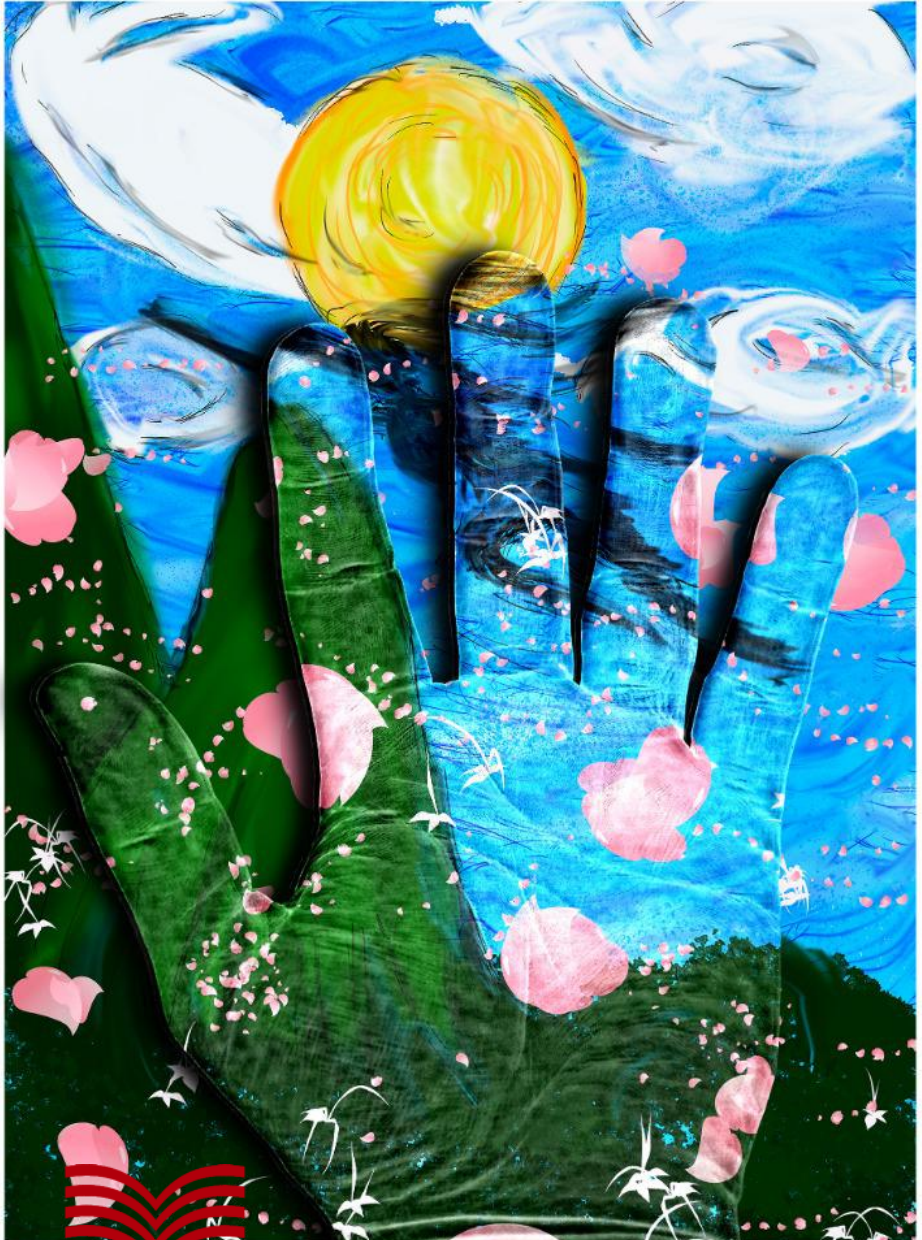


Organizadores:  
Tiago Zanquêta de Souza  
Gercina Santana Novaes

# UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA



NAVEGANDO



UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA:  
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM DEFESA DE UMA  
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA



Tiago Zanguêta de Souza  
Gercina Santana Novais  
Organizador/a

**UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA:  
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM DEFESA DE UMA  
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2021



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com  
editoranavegando@gmail.com  
Uberlândia – MG,  
Brasil

**Direção Editorial:** Navegando Publicações  
**Projeto gráfico e diagramação:** Lurdes Lucena  
**Arte da Capa:** Calvino Vieira Junior

**Copyright © by autor, 2021.**

U5885 – SOUZA, T. Z. De; NOVAIS, G. S. (Orgs.). Universidade e educação básica: ensino, pesquisa e extensão em defesa de uma educação transformadora. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ISBN: 978-65-86678-84-0



10.29388/978-65-86678-84-0-0

Vários Autores

1. Universidade 2. Educação Básica 3. Pesquisa. I. Tiago Zanquêta de Souza - Gercina Santana Novais II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370  
CDU – 37

**Índice para catálogo sistemático**

Educação 370

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com  
editoranavegando@gmail.com  
Uberlândia – MG  
**Brasil**

## Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anderson Brettas – IFPM – Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil  
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil  
Fabiane Santana Previtalli – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil  
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil  
Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.  
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffanell – Lec University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana  
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia  
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Universität Graz – Austria  
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Réunion – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Ecuador  
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia  
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Roberto Gonzales Aranas – Universidad del Norte – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha  
Rosario Marquez Macías, Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – University of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba



## **Agradecimentos**

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig – pela cooperação com a Universidade de Uberaba por meio do apoio ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica.

Agradecemos a parceria com a equipe da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da Universidade de Uberaba, por meio de seu pró-reitor, professor Dr. André Luís Teixeira Fernandes, que viabilizou o financiamento desta produção e permitiu a comunicação de conhecimentos produzidos colaborativamente entre pesquisadores/as de diferentes Universidades do Brasil e do Equador, e de escolas de Educação Básica.

Por último, agradecemos aos/às docentes do referido Programa e ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP/CNPq, que oportunizou o encontro dos/as pesquisadores/as e fomentou o debate que promoveu a possibilidade de publicação desta obra.



## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	13
<i>Gabriel Humberto Muñoz Palafox</i>	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	21
<i>Tiago Zauquêta de Souza - Gercina Santana Novais</i>	
<b>EXTENSÃO POPULAR: CONCEITO, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS</b>	25
<i>Pedro José Santos Carneiro Cruz - Renan Soares de Araújo</i>	
<b>UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: OS GRUPOS DE PESQUISA E EXTENSÃO POPULAR</b>	43
<i>Gercina Santana Novais - Olenir Maria Mendes</i>	
<b>EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO POPULAR: MILITÂNCIA, PRÁXIS E EXPERIÊNCIAS</b>	63
<i>Tiago Zauquêta de Souza - Valéria Oliveira de Vasconcelos</i>	
<b>A PRODUÇÃO MONOGRÁFICA NAS CIÊNCIAS HUMANAS, A RESISTÊNCIA DISCENTE E A POLÍTICA EXTENSIONISTA: UFU (1985-2015)</b>	87
<i>Cícero José Alves Soares Neto</i>	
<b>OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM CURSOS DE LICENCIATURA: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO</b>	101
<i>Marineide de Oliveira Gomes</i>	
<b>A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA COMO COMPROMISSO ÉTICO: OS DIÁLOGOS INTERCULTURAIS ENTRE GARRAFADAS E FÁRMACOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	117
<i>Danilo Seithi Kato - Laís de Souza Rédua - Glória Beatriz da Silva Honorato</i>	
<b>LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA UNA ESCUELA INTERCULTURAL EN EL ECUADOR</b>	139
<i>María Sol Villagómez Rodriguez</i>	
<b>EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E CIÊNCIA NA ORDEM CAPITALISTA: É POSSÍVEL SERVIR A DOIS SENHORES?</b>	157
<i>Adelino José de Carvalho Dias</i>	

<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO E À DISTÂNCIA: ANTAGONISMO ABERTO NA LUTA PELA LIBERTAÇÃO</b>	173
<i>Sara Ferreira de Almeida</i>	
<b>A EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB OS IMPACTOS DA NOVA GESTÃO PÚBLICA E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS</b>	195
<i>Cílson César Fagiani - Fabiane Santana Previtali - Afrânio Mendes Catani</i>	
<b>BULLYING ESCOLAR: FORMAÇÃO DOCENTE PARA PREVENIR O DOLO E OMISSÃO DA ESCOLA</b>	217
<i>Carlito Cordeiro Filho - Eloy Alves Filho</i>	
<b>SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA, NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA PESQUISA COM UMA CLASSE DE IDOSOS DO PMEA - PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, NÍVEIS 1, 2 E 3</b>	233
<i>Débora Rocha - Sandra Gonçalves Vilas Bôas</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES E AUTORAS</b>	253

## PREFÁCIO\*

A palavra prefácio deriva do latim e *prae* (antes) e *fatio* (dito). Trata-se de um texto introdutório que precede à obra propriamente dita, e seu objetivo é dar a conhecer o seu conteúdo para “motivar” e “preparar” o espírito do/a leitor/a para o que virá a seguir.

Desde já, devo admitir que eu mesmo fiquei motivado e preparado para ler e escrever o Prefácio deste livro organizado pelas pessoas educadoras **Tiago Zanquêta de Souza e Gercina Santana Novais**, devido, inicialmente, ao fato de que vocês que escreveram cada um dos capítulos que compõem esta obra, souberam apresentar e demonstrar do ponto de vista ético-político-pedagógico e epistemológico, o seu compromisso com a construção de um projeto histórico de sociedade e educação, dedicado à formação universalmente emancipatória dos sujeitos, sejam estes estudantes e docentes da Educação Básica, ou estudantes e docentes do ensino superior ligados aos processos de formação de professores e professoras.

Trata-se de um livro que apresenta uma crítica radical à lógica metabólica do sistema do capital. Um livro que debate criticamente os problemas da educação básica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) incluindo aqui as políticas de formação docente promovidas pelo ensino superior. Um livro que estabelece relações críticas entre a educação básica e as instituições de ensino superior, e que, ao mesmo tempo, debate a importância da relação indissociável entre o ensino, a pesquisa e a extensão à luz de um referencial ético-político e filosófico-pedagógico ancorado, objetivamente, nos princípios e fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos da **Educação Popular**.

De acordo com a academia, em tese, não cabe em um prefácio, aprofundar sobre determinado assunto, mas considero aqui necessário dizer à pessoa leitora desta obra, que a Educação Popular pode ser compreendida como uma filosofia e uma estratégia de intervenção educacional ancorada numa *práxis* que se pretende “superadora” de toda e qualquer relação de exploração/dominação entre os seres humanos, e entre estes e o meio ambiente; uma *práxis* filosófico-pedagógica ancorada nos princípios da laicidade e na defesa irrestrita de um Estado democrático,

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.13-20

capaz de garantir iguais oportunidades de crescimento e desenvolvimento para todos e todas, sem exceções de classe social, gênero, raça/etnia, orientação sexual, condição física/mental e geracional; uma práxis metodologicamente guiada pelos princípios da dialogicidade e da amorosidade, tal como devidamente preconizados pelo educador Paulo Freire; uma proposta de educação cujo maior objetivo é, em última instância, proporcionar às pessoas educadoras e educandas a possibilidade de construir dialeticamente uma escola crítica e construtiva enquanto se transformam em sujeitos capazes de “serem mais” (FREIRE, 2010)<sup>1</sup>: mais humanizados, mais críticos, mais solidários e mais alteritários. Enfim, sujeitos universalmente emancipados, não para se adaptarem, mas para partilharem das lutas pela construção de outro mundo possível. Um mundo onde as pessoas possam finalmente, viver felizes; um mundo, que como bem diria Aristóteles, exigiria assumir uma forma de existência onde todos e todas possam viver sem carências e sem excessos, sendo que este seria, ao mesmo tempo, o princípio fundamental de resolução de todo e qualquer problema de natureza humano-social.

Desta forma, apresento, em primeiro lugar, a Pedro José Santos Carneiro Cruz e Renan Soares de Araújo, escritores do capítulo “**Extensão Popular: Conceito, História e Perspectivas**”, os quais, tomando como bases a sua experiência de pesquisa e sua participação num coletivo de amplitude nacional, descrevem e analisam o conceito de Extensão Popular à luz do estudo da sua historicidade, considerando dentre outras questões relevantes, “a necessidade de decolonizar a extensão universitária e a produção de conhecimento” (p.8) diante dos desafios apresentados às ações extensionistas comprometidas com o fortalecimento de uma concepção e práxis cidadã e democrática de universidade.

Em “**Universidade e Educação Básica: Os Grupos de Pesquisa e Extensão Popular**”, Gercina Santana Novais e Olenir Maria Mendes debatem as possibilidades de aproximação entre a universidade, a sociedade e a Educação Básica em tempos de pandemia, e, assumindo uma postura crítica perante este momento tão difícil, principalmente para as camadas populares, relatam e avaliam a experiência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE) e do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares - (GPECPOP), ambos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Depois de contextualizar e descrever parte

---

<sup>1</sup> FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

dos motivos responsáveis por tantas desigualdades sociais no país, as autoras ressaltam a necessidade de continuar a disputar e construir projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados com a Educação Básica, comprometidos efetivamente com as lutas dos movimentos de resistência, tomando como base a Extensão Popular.

Como resultado de uma série de reflexões teóricas sobre suas experiências nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão, *Tiago Zanquêta de Souza* e *Valéria Oliveira de Vasconcelos* procuram em **“Educação Popular e Extensão Popular: Militância, Práxis E Experiências”**, “contribuir com o debate acerca do fazer da Educação Popular e da Extensão Popular, como possibilidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva militante, com vistas à emancipação, ao exercício da solidariedade, como caminho que auxilie, também, na superação dos desafios inerentes ao que a pandemia nos impõe hodiernamente” (p.40). Além de demonstrar o valor e a importância atual da Educação Popular, Tiago e Valéria questionam as consequências da colonialidade e suas relações eurocêntricas materializadas historicamente no racismo, machismo, na heteronormatividade e na lógica do capital, ao mesmo tempo em que argumentam e defendem as lutas pela promoção de uma educação básica pública, laica e de qualidade. Luta esta, que também demanda substanciais esforços por parte de professores/as e pesquisadores/as do ensino superior no combate aos “efeitos oriundos da necropolítica e da reprodução da ideologia dominante, em suas mais diversas facetas” (p.56).

Cícero José Alves Soares Neto apresenta no capítulo **“A produção Monográfica nas Ciências Humanas, a resistência discente e a política extensionista: UFU (1985-2015)”** três grandes questões para apresentação e discussão. Primeiro, resgata e analisa historicamente uma proposta de trabalho relacionada com a produção monográfica nos cursos das Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia, buscando compreender os motivos da “resistência do corpo discente à implantação de um sistema de avaliação semestral e anual do trabalho monográfico, no período de 1985-2015”. Em seguida o autor analisa e critica dialeticamente esse processo de resistência docente, para finalizar, num terceiro momento, registrando as implicações da adoção de uma política de extensão universitária implantada na comunidade universitária, por intermédio do Grupo de Estudos Metodológicos da universidade (GEM/UFU), entendendo esta como um “canal de socialização da produção de iniciação científica da

comunidade discente, por meio da realização de encontros de iniciação científica, frente ao movimento de resistência discente à produção monográfica descrito e analisado ao longo deste trabalho.

*Marineide de Oliveira Gomes* debate no seu capítulo **“Os Estágios Curriculares Supervisionados em Cursos de Licenciatura: Ensino, Pesquisa e Extensão”**. Tomando como base a crítica das políticas de formação docente, a autora problematiza em torno do desafio de construir unidade entre teoria e prática em cursos de Licenciatura, evidenciando alguns pressupostos do Programa de Residência Pedagógica da Capes (2018), entendendo este como uma proposta de estágio curricular. Em seguida, depois de realizar uma análise crítica do referido programa “em face de outro Programa de Residência Pedagógica (da Universidade Federal de São Paulo/ Unifesp - campus Guarulhos)” (p.72). Posteriormente, depois de debater sobre as perspectivas de formação docente que sustentam esses dois Programas, *Marineide* apresenta uma série de reflexões relacionadas com a responsabilidade política de formar professores e professoras por meio da necessária promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e da relação crítica entre a escola pública e a universidade.

No artigo, **“A relação universidade e educação básica como compromisso ético: os diálogos interculturais entre garrafadas e fármacos na formação de professores”**, *Danilo Seithi Kato*, *Laís de Souza Rédua* e *Glória Beatriz da Silva Honorato* refletem criticamente sobre os processos de formação de professores do campo das Ciências da Natureza no Brasil, enquanto política pública, apontando seus limites e possibilidades de desenvolvimento ético-político e intercultural, com base no estabelecimento, nesses processos, da necessária relação teórico-prática entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitárias. Tomando como base a observação participante de uma experiência extensionista, os autores destacam que, “Ao encarar a conjuntura de uma educação urbanocêntrica e os silêncios das práticas e conhecimentos ancestrais produzidos por ela, é importante que os conhecimentos tradicionais estejam na pauta do processo formativo de professores de Ciências, para que isso possa ressoar na sociedade. Assim, explorando do sentido da Pedagogia da Alternância para incitar a educação pela problematização e controvérsia assume um repensar sobre as identidades de forma que o sujeito seja considerado a partir da valorização de suas raízes culturais]’ (p.100).

A partir da crítica da “colonialidade” do saber, do ser e do poder na América Latina, *María Sol Villagómez Rodríguez* descreve e analisa em **“La**

**formación de maestros para una escuela intercultural en el Ecuador**”, a trajetória e as contribuições da Educação Intercultural Bilingue (EIB) nesse país, seguido de uma reflexão crítica sobre a relação Universidade - Escola básica tomando como base o estudo de uma experiência de formação docente para a escola intercultural bilíngue promovida pela Universidade Salesiana do Equador (UPS). Tomando como base uma série de questões problematizadoras, a autora destaca, dentre outros aspectos, que as pessoas educadoras deste campo de atuação, têm a responsabilidade histórica de incluir, integrar e valorizar criticamente os princípios da diferença e da alteridade, enquanto eixos centrais e desafios presentes e futuros da EIB.

*Adelino José de Carvalho Dias* apresenta o capítulo **“Educação transformadora e Ciência na ordem capitalista: é possível servir a dois senhores?”** com a finalidade de problematizar até que ponto a instrumentalização do conhecimento em favor dos interesses do mercado foi capaz de definir o modelo de educação projetado no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, e quais foram as principais repercussões desta ação nos espaços em que se materializa a educação no Brasil das últimas décadas. Depois de debater as relações entre educação e ciência, o autor, analisa a ordem jurídica no campo da educação e conclui, dentre outras questões, que a transformação da educação requer o reconhecimento da ampliação de sua concepção para além do que anunciam os documentos que a organizam, como única possibilidade possível para “avançar em direção ao rompimento de uma lógica que pressupõe servir a dois senhores e que se materializa a partir da ação e dos anseios de diferentes interesses humanos” (p.131).

No capítulo **“Educação do Campo e à Distância: Antagonismo aberto na luta pela Libertação”**, Sara Ferreira de Almeida, parte do pressuposto de que em tempos de pandemia, encontra-se sob risco o elemento substancial da Educação – *a práxis*, para debater criticamente no contexto da pandemia, a modalidade da Educação a Distância (EaD) na Educação do Campo, utilizando como referências, as obras de Paulo Freire e de Enrique Dussel. Depois de caracterizar o conceito de *práxis*, a autora reflete questões relacionadas com a EaD e a Educação do Campo, concluindo, dentre outras questões, a necessidade desta última assumir um papel crítico como *práxis* de resistência e de libertação como parte das lutas pela constituição de um sistema de poder efetivamente democrático e popular. Além disso, vale conferir neste trabalho, a apresentação de um

conjunto de proposições que Sara considera de fundamental importância para qualificar a práxis de um projeto popular de Educação do Campo pensado e executado por docentes das Instituições de Ensino Superior, da Educação Básica e por todas as organizações e grupos populares diretamente envolvidos com o movimento da Educação do Campo.

Cílson César Fagiani, Fabiane Santana Previtali e Afrânio Mendes Catani apresentam o capítulo **“A educação escolar sob os impactos da nova gestão pública e das tecnologias digitais”**, onde problematizam criticamente o trabalho docente na educação básica brasileira, com ênfase nas políticas implementadas no Estado de Minas Gerais, considerando-se o novo patamar de desenvolvimento da divisão sociotécnica do trabalho e as reformas implementadas pelo Estado. Partindo de uma crítica radical aos processos de reestruturação produtiva do mundo do trabalho globalizado e sua relação com as tecnologias digitais, os autores e a autora analisam a Educação e a lógica instituída pela “Nova Gestão Pública” (NGP), assim como também, abordam as suas implicações econômicas, sociais e ideológicas no Estado de Minas Gerais, e mais especificamente, no âmbito do trabalho docente. Depois de afirmar que a educação não deve ser vista como mercadoria, os autores e a autora, explicitam claramente como as tecnologias digitais vem interferindo no mundo do trabalho docente, exigindo desta classe uma profunda reflexão e a necessidade de resistir aos imperativos do capital e da NGP mediante o necessário resgate das lutas coletivas.

Carlito Cordeiro Filho e Eloy Alves Filho refletem criticamente sobre a necessidade de prevenir o dolo e a omissão da escola diante da presença da cultura do Bullying, no artigo **“Bullying escolar: formação docente para prevenir o dolo e omissão da escola”**. Depois de refletir sobre o sentido/significado e o processo histórico do *Bullying*, os autores realizam uma análise exploratória da nova lei nacional de combate ao *bullying*, No. 13.185/2015, seguido de um debate sobre as implicações desta prática social no desempenho escolar e das responsabilidades civil do Estado em casos de omissão. Fundamentados numa experiência de implementação da citada lei, os autores apresentam um conjunto de resultados e encaminhamentos necessários à sua efetiva implementação, seguido de uma série de considerações relacionadas, dentre outros aspectos, pela necessidade do Estado assumir institucionalmente a sua responsabilidade nesta questão, e de serem construídas redes solidárias e inclusivas na escola, capazes de transformar as salas de aula em espaços marcados por

“experiências de vida agradáveis, positivas e enriquecedoras”. Para estes autores, cabe às pessoas educadoras, tomarem consciência crítica do Bullying e suas nefastas implicações, tanto físicas e psíquicas, quanto nos processos de aprendizagem das pessoas educandas.

No artigo **“Sequência de ensino investigativa no ensino de Ciências: uma pesquisa com uma classe de idosos do PME A - Programa Municipal de Educação de Adultos, níveis 1, 2 e 3”**, as autoras Débora Rocha e Sandra Gonçalves Vilas Bôas, apresentam o resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação docente para Educação Básica, UNIUBE/Campus Uberlândia, relacionada com um referencial teórico-metodológico utilizado na implementação de uma “Sequência de ensino investigativa” (SEI). Além de caracterizar procedimentalmente a estrutura e o funcionamento de uma SEI intitulada “Condução de água nas plantas”, foi vivenciada num programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com pessoas acima de 65 anos de idade, as autoras descrevem e analisam criticamente esta atividade utilizando-se da Análise de Conteúdo e da técnica de Triangulação de dados com a finalidade de compreender os diferentes aspectos que fundamentaram o trabalho realizado. Depois de verificar o valor e a importância da SEI vivenciada, as autoras concluem que esta proposta de ensino contribui de forma significativa para a compreensão de conteúdos específicos da área de Ciências, desde que sejam considerados relevantes, devidamente contextualizados, e que promovam o desenvolvimento de habilidades necessárias ao fazer científico.

Prezado leitor, prezada leitora, se você se interessou, seja qual for o motivo, em conhecer a práxis da Educação Popular em suas mais variadas manifestações, então tenho certeza de que surgirá em você, a motivação e a preparação necessária para ler à vontade o conteúdo desta obra, ou do que “virá a seguir” deste Prefácio.

Abraços solidários

*Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox*  
Universidade Federal de Uberlândia  
Fevereiro de 2021.



## APRESENTAÇÃO\*

Caro/a leitor/a, é com muita alegria e satisfação que apresentamos a você esta obra. Ela é fruto de um trabalho de mais de dois anos, dedicado e amoroso, que reúne resultados de pesquisas e experiências de diferentes pesquisadores/as do Brasil e do Equador. Este livro tem seu nascedouro nas ações do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP/CNPq, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba.

De alguma forma, os/as autores/as que ensejam os capítulos que você terá a oportunidade de apreciar se relacionam com o referido Grupo de Pesquisa e/ou com aquele Programa de Pós-Graduação em Educação. Trazem rica e significativa contribuição para pensarmos, coletivamente, a potencialidade da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão popular, na contemporaneidade, especialmente marcada pela pandemia de Sars-Cov-2, a que chamamos de Covid-19.

Ao falar de excelência acadêmica social, é fundamental buscar aprofundamentos sobre questões que afligem a sociedade e seus diferentes conhecimentos. Para isso, é preciso dar fôlego ao debate em torno da realidade da educação a nível básico e superior. Não é suficiente, para isso, considerar apenas o rendimento das/os estudantes, suas habilidades acadêmicas, como estudar, interpretar e criticar o que de significativo tem sido produzido enquanto conhecimento válido pela academia, pelos movimentos sociais e pelas classes populares. Isto porque, a excelência acadêmica social está diretamente relacionada ao cumprimento da função social das instituições de ensino básico e superior, o que exige uma relação mútuo-cooperativa capaz de contribuir para a superação das desigualdades sociais e construir uma educação na diversidade para a cidadania plena.

É preciso, por isso, valorizar a educação universitária, a educação básica, e a produção acadêmica com compromisso social, colocando no centro do debate, a relação *universidade e escola básica*, que se espera desprovida de hierarquias de saberes, de práticas desumanizadoras, fortemente atreladas à mera transmissão de conhecimentos, numa reprodução das mazelas sociais.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.21-24

Desse modo, essa relação pode reconfigurar tanto a universidade quanto a escola de educação básica, na medida em que, pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão popular, se pode buscar, na realidade concreta, a realização de práticas transformadoras e humanizadoras para ambos os contextos, conforme se observa nos capítulos que compõem este livro.

Nessa perspectiva, o objetivo desta obra é o de contribuir com o debate sobre a importância da relação de mão dupla entre a universidade e a educação básica, na busca pela promoção do ensino, pesquisa e extensão popular comprometidos com uma educação transformadora.

O conjunto de capítulos que compõem a publicação se orientaram a partir de três eixos articulados, de maneira a oferecer elementos para alcançar o objetivo proposto.

- 1) Concepção e função social da universidade na constituição da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- 2) Produção e comunicação de conhecimento: epistemologias;
- 3) Experiências de ensino, pesquisa e extensão que revelem transformações da escola de educação básica e/ou da universidade.

Assim, os capítulos que dão sentido e significado a este livro trazem experiências e resultados de pesquisas orientadas por princípios e diretrizes vinculadas à unicidade entre teoria e prática; ao acolhimento das demandas e necessidades formativas dos/as profissionais da educação e dos/as estudantes da educação básica; à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; à valorização e reflexão sobre as experiências e conhecimentos dos/as profissionais da educação básica e humanização dos processos formativos.

Por último, o/a convidamos à reflexão mútua e colaborativa, no sentido de ampliar ainda mais o debate acerca da relação entre a universidade e a educação básica, a que este livro nos incita, para, a partir disso, modificarmos as nossas práticas em busca da defesa de uma educação laica, gratuita, democrática e de qualidade social para todos e todas. Quiçá, o aceite do convite possa provocar a produção de novos conhecimentos, diálogos entre universidade e ensino básico, análises interessadas e necessárias, para ancorar intervenções democráticas, coletivas e transformadoras, com vistas à superação da desigualdade de

oportunidade de escolarização das classes populares, aprofundada em tempos de pandemias.

***Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza***  
***Profa. Dra. Gercina Santana Novais***

Fevereiro de 2021.



# EXTENSÃO POPULAR: CONCEITO, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS\*

*Pedro José Santos Carneiro Cruz  
Renan Soares de Araújo*

[...] legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acizentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-la e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. O meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos [...] (FREIRE, 1996, p. 16).

## Introdução

Desde os seus primórdios, a universidade tem sido berço da construção teórica de muitas propostas e formulações críticas e reflexivas sobre o seu fazer e, conseqüentemente, sobre seu *ethos* e seu papel social. Assim, ao tempo em que seus/suas protagonistas historicamente sempre se ocuparam das atividades de ensino (preponderantemente), de pesquisa científica e de ação social pela extensão, muitos desses atores e atrizes também empreenderam e continuam a depreender esforços no sentido de pensar a instituição universitária, contextualizando – em cada tempo – seus desafios e suas contribuições para as demandas sociais.

Esse processo de pensamento vem acompanhado da explicitação de concepções, de ideias, de metodologias e de pressupostos teóricos que alimentam distintos debates sobre a universidade. Além de inspirar, mobilizar e orientar diferentes modelos de abordagem no âmbito do ensino, da pesquisa e da ação social lideradas por diversos/as protagonistas (docentes, discentes e técnicos).

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.25-42

No campo pertinente aos conceitos, às reflexões, aos aspectos metodológicos e às perspectivas teóricas alinhados com a busca do fortalecimento de uma concepção cidadã e democrática de universidade, certamente seria possível elencar vários exemplos. Dentre esses, a Universidade Popular, a Pesquisa-ação, a Pesquisa Participante, a Sistematização de Experiências e tantos outros. Não obstante, para os autores do presente ensaio, nos últimos 30 anos, um dos principais conceitos a emergir no debate universitário brasileiro, tendo sua origem na região nordeste, consiste na *Extensão Popular*.

Em virtude do exposto, no presente manuscrito, buscamos situar – tendo como base a experiência de uma comunidade de trabalho constituída a partir de um grupo de pesquisa e de um coletivo de amplitude nacional – mesmo que brevemente, alguns aspectos teóricos que julgamos centrais para a compreensão do conceito de Extensão Popular e sua historicidade, assim como explicitamos uma questão considerada como significativa para o (re)pensar e o (re)fazer das práticas extensionistas alinhadas com essa concepção, qual seja: a necessidade de decolonizar a extensão universitária e a produção de conhecimento.

## **Uma visão panorâmica sobre o conceito de Extensão Popular e sua historicidade**

Por Extensão Popular, estamos nos referindo a uma concepção teórico-prática de Extensão Universitária orientada pela perspectiva teórico-metodológica da Educação Popular. Em todo o Brasil, são diversos os projetos, os programas e os coletivos que se identificam com esse conceito e o utilizam como expressão de suas intencionalidades políticas e pedagógicas quando da promoção de suas ações extensionistas.

Esse amplo movimento de práticas extensionistas populares é antigo, mas adquiriu maior identidade e expressividade nacional, em especial, a partir dos anos 2000, sobretudo após a criação da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP) em 2005 e em decorrência da promoção frequente dos Seminários Nacionais de Pesquisa em Extensão Popular (SENAPOP), realizados pelo Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em parceria com a ANEPOP, que já lograram êxito em fomentar três edições desse evento, respectivamente nos anos de 2009, 2013 e 2016.

Pode-se então situar que, no âmbito universitário, a Extensão Popular constitui um referencial ético, político, teórico e metodológico a partir do qual diversos grupos de estudantes, docentes, técnicos e outros atores e atrizes sociais se mobilizam para construir trabalhos de pesquisa, de ensino e de ação social em um processo de comunicação intensa com a realidade concreta e suas multifacetadas determinações.

Esse processo, pela Extensão Popular, tem, tão somente, como seu ponto de partida o mergulho profundo na realidade social, com as suas alegrias, as suas dores, os seus desconfortos, as suas crises, as suas contradições e os seus processos dinâmicos e complexos. Tão somente a partir desse mergulho – continuado por uma convivência permanente com essa realidade – é que a Extensão Popular permitirá aos/às seus/suas protagonistas o desvelamentos de questões para a pesquisa e de temas úteis para o ensino e a aprendizagem, os quais subsidiarão a necessidade de intervenção nas distintas realidades para assim ser possível transformá-las.

A Extensão Popular é hoje, também, um símbolo identitário para aquelas experiências universitárias onde, pelo trabalho compromissado com as classes populares, aprende-se a *ser mais* – como delineado por Freire (2013) – e a construir uma aplicação da ciência que seja edificante, consequente, dialógica e emancipadora. Por meio da identificação por Extensão Popular, os/as protagonistas de diferentes experiências Brasil afora se encontram, se reconhecem e se fortalecem na busca pelo constante aprimoramento de suas realizações. Além disso, na determinação incessante em alimentar a Extensão Popular como um movimento que não se contenta em ser apenas expressivo em variadas práticas locais, mas sobretudo na proposição de debates, reflexões e provocações para se repensar a estrutura da universidade como um todo, inclusive na reorientação de sua concepção de “compromisso social”.

As atividades de Extensão Universitária promovidas de forma alinhada com os preceitos da concepção latino-americana de Educação Popular (na acepção freiriana do termo) remontam aos anos de 1940 no Brasil (tendo suas raízes históricas ainda bem mais anteriores). Então, pode-se dizer que a Extensão Popular existe, no contexto brasileiro, há aproximadamente oito décadas. Com esse sentido, é especialmente desde meados da década de 1990 que se expandem país afora experiências de Extensão orientadas pela concepção da Educação Popular.

Em uma conjuntura de relativa estabilidade do ponto de vista republicano e democrático, com paulatino estabelecimento de um Estado pau-

tado por políticas públicas e com ênfase nas políticas sociais, após duas décadas de Ditadura Militar, o Brasil passou a ter um ambiente propício para a proposição de abordagens capazes de orientar o agir público em cenários de adversidade socioeconômica, bem como para a elaboração de estratégias metodológicas que possibilitassem o enfrentamento dos processos de exclusão social. Nessa década, difundem-se progressivamente, por exemplo, as Organizações Não Governamentais (ONGs) e passam a adquirir mais valorização as atividades de Extensão Universitária.

O aparente “clima democrático” e a participação ativa dos movimentos sociais nos processos de embates e conquistas populares, favoreceram a pressão de vários segmentos sociais e acadêmicos para que a instituição universitária abandonasse a sua posição de neutralidade diante de toda essa efervescência e passasse a dialogar com esses setores, com vistas a fortalecê-los e a aperfeiçoar sua capacidade de lutar pela garantia de direitos e a conquista de cidadania.

À medida que se caminhava nesse percurso inicial de vivência republicana – nos termos da “Constituição Cidadã”, promulgada no ano de 1988 –, evidenciava-se que era preciso uma nova postura para a vida em sociedade. Por esse ângulo, a universidade – como instituição social – não poderia ficar alheia a todo esse processo. Até mesmo porque muitos daqueles grupos (estudantis e docentes) – antes relegados aos trabalhos subversivos e à clandestinidade no contexto da Ditadura Militar (1964-1985) – finalmente poderiam pautar suas experiências acadêmicas de trabalho social no seio das classes populares de forma pública.

Dentro de muitas dessas experiências, a partir das potencialidades da proposta de ação político-pedagógica da Educação Popular – expressa de maneira profusa em toda a obra freiriana –, especialmente no que diz respeito à composição de um agir social e profissional emancipatório e humanizador, várias iniciativas de atuação extensionista universitária passaram a buscar guiar seus passos em acordo com seus preceitos teórico-metodológicos.

Assim, processualmente, organizaram-se diferenciadas práticas extensionistas assumidamente pautadas por um caráter *popular* no âmbito acadêmico, e dessas emergiram desdobramentos com movimentos e com organizações de coletivos que passaram a reivindicar e propor conjuntamente o fortalecimento e a consolidação institucional desse agir extensionista popular, por meio de uma perspectiva ético-política que

pudesse arrolar, também, a mudança da atuação universitária em sua integralidade.

Em meio a esse efervescente quadro, enquanto formulação teórico-metodológica, pode-se situar sua origem no final de 1990 e no contexto da UFPB, pois em sua tese de doutoramento na Universidade de Brasília (UnB), concluída em 1996 e intitulada *Extensão universitária: uma análise crítica*, José Francisco de Melo Neto empreendeu uma pesquisa com acompanhamento sistemático de diferentes projetos e programas de extensão universitária institucionalmente vinculados à UFPB e, ancorando-se na categoria *trabalho*, apontou a necessidade de se ampliar a conceituação da Extensão como forma de superar a noção amplamente difundida e predominante da prática extensionista como uma “via de mão dupla”, como o fizera à época o hoje denominado Fórum de Pró-Reitores/as de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX):

[...] uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será associado àquele conhecimento. Esse fluxo estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular (FORPROEX, 2007, p. 12).

No entanto, os estudos executados por Melo Neto (1996; 2002; 2004; 2014) o fizeram perceber a constituição processual de uma nova formulação conceitual da Extensão, caracterizada como um *trabalho social útil*.

*Trabalho* por pressupor que a partir da execução desse labor, que resultará em uma ação deliberada, será possível obter um produto, o qual poderá ser dirigido e utilizado com a ótica de possibilitar transformações – pelo fato de que é por meio do trabalho que o ser humano intervém no mundo, criando cultura e modificando a sua realidade na construção de um mundo que poderá ser, efetivamente, mais propício para os seres humanos viverem (MELO NETO, 1996).

Em consequência, a atividade extensionista é concebida como *trabalho social* por compreender que essa não é algo meramente contemplativo do mundo; mas sim como uma ação de interação com a natureza (entre os sujeitos e a realidade objetiva) que resulta na elaboração

de um produto que será pertencente a todos os indivíduos envolvidos em seu processo de produção, como ato coparticipado que se realiza de modo biunívoco, inviabilizando a possibilidade de sua alienação (MELO NETO, 2002; 2014).

Não obstante, essa acepção da *Extensão como trabalho social* precisa estar atrelada a alguma *utilidade* produtiva que beneficie de alguma forma a vida das pessoas. Portanto, é imprescindível que tal utilidade se expresse como forma de corresponder aos anseios da existência humana e às suas buscas por felicidade e pela factual possibilidade de não apenas sobreviver, mas de viver uma vida que seja verdadeiramente digna e plena (MELO NETO, 2004; 2014).

Na verdade, pode-se sumariar que, para Melo Neto (2014), a Extensão trata-se de um *trabalho social e útil*. Ou, melhor dizendo:

Extensão, como trabalho social útil com a intencionalidade de conectar o ensino e a pesquisa, passa a ser agora exercida pela universidade e por membros de uma comunidade sobre a realidade objetiva. É, portanto, um fenômeno educativo com um conteúdo pedagógico derivado de questões da realidade social. Também é prestadora de serviço sem ter essa finalidade. Pode, ainda, realizar alguma assistência sem se tornar uma política compensatória assistencial. Como ensino, é difusora de conhecimento bem como capturadora de problemas científicos, artísticos, técnicos e culturais da sociedade, contribuindo para que sejam analisados pelas técnicas de pesquisa, em especial metodologias de pesquisa que promovam a participação, a exemplo da pesquisa-ação. Um trabalho coparticipado que traz consigo as tensões de seus próprios componentes em ação e da própria realidade objetiva. Um trabalho de construção do conhecimento novo ou reformulações das verdades existentes. Esses objetos pesquisados serão os constituintes de outra dimensão da universidade: o ensino. É também um trabalho de busca de objeto para a pesquisa. A extensão configura-se e concretiza-se como trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a pesquisa. Portanto, é social na medida em que não será uma tarefa individual; é útil, considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse e atender a uma necessidade humana. É, sobretudo, um trabalho que tem na sua origem a intenção de promover o relacionamento entre ensino e pesquisa. Nisto, e fundamentalmente nisto, diferencia-se das dimensões outras da universidade, tratadas separadamente: o ensino e a pesquisa (MELO NETO, 2014, p. 46).

Como exposto, esse conceito vislumbra a concepção de Extensão como produto de um esforço criativo desenvolvido entre a universidade e a sociedade, “não como entes separados, mas em relação permanente entre si e que, nem por isso, deixam de se diferenciar” (MELO NETO, 2004, p. 54). Fazendo também uma análise do que seja “popular” na concepção de lideranças de diferentes movimentos sociais, membros de sindicatos e partidos políticos de corte progressista, Melo Neto (2014) conceitua o que seria uma Extensão Popular e elenca as suas dimensões constituintes, com especial destaque para elementos como a *origem* e o *direcionamento* dessas ações, a explicitação de seu *papel* e de seu *horizonte político*, bem como a relevância do uso de *estratégias metodológicas promotoras do diálogo*:

Ao assumir a dimensão do popular, o conceito de extensão passa a considerar as dimensões fundantes do adjetivo como a origem e o direcionamento das questões que se apresentam; o componente político essencial e norteador das ações; e, com especial destaque, o popular expresso por metodologias que apontem encaminhamentos de ações, acompanhadas de seus aspectos éticos (diálogo, solidariedade, tolerância, coletivo...) e utópicos (autonomia, liberdade...) que, para os dias de hoje, tornam-se uma exigência social. Assumindo a dimensão do popular, a extensão transpõe os muros institucionais, superando o seu exercício resumido apenas a ações de participantes de determinadas organizações sociais, sobretudo estatais. Adquire, como trabalho social, a dimensão de exterioridade, abrangendo ações educativas em movimentos sociais e outros instrumentos organizativos da sociedade civil, ou mesmo a partir do Estado. Como trabalho social útil com a intencionalidade de transformação, direcionado aos setores sociais excluídos, a extensão popular realiza-se no conjunto das tensões de seus participantes em ação e da realidade objetiva. Nesta perspectiva, a extensão popular contém uma metodologia de trabalho social que desenvolva uma visualização maior das contradições do modo de produção dominante, mesmo que os trabalhadores tenham pouca escolaridade e baixa qualificação, elementos promotores de exclusão, sobretudo nesses setores sociais (MELO NETO, 2014, p. 47-48).

Nessa direção, é possível compreender a Extensão Popular como um trabalho que é social e útil, sendo necessariamente desenvolvido por meio de um agir crítico que se dá a partir de um processo em cujas bases

estão, essencialmente, a construção, a participação e o compartilhamento. Esse trabalho assume, para seus protagonistas e para a exterioridade de sua experiência, uma intencionalidade política, a qual se expressa cristalinamente com base em duas dimensões: i) a busca de articular tanto o ensino como a pesquisa na mobilização de experiências, estudos e reflexões em meio a contextos marcados por situações de adversidade; ii) a superação de problemas sociais de maneira compromissada com a mudança e o enfrentamento à exclusão social e à desumanização.

A despeito disso, é importante salientar que em realidade o que se sucedeu foi que o trabalho teórico desenvolvido por Melo Neto oportunizou o incremento e suscitou melhor suporte teórico-metodológico para um conjunto de experiências já vinham sendo exercidas por diferentes grupos extensionistas em diversas regiões e territórios espalhados pelo Brasil. O que denota que esse processo de caracterização do conceito de Extensão Popular não principia de forma isolada, mas aflui a partir de um duplo movimento, que engloba tanto a sistematização de Melo Neto quanto as inquietações e reflexões efetivadas por outras pessoas e coletivos imbrincados com as atividades extensionistas.

Com isso, demonstra-se que toda essa dinâmica se expressou como elemento propulsor da qualificação e do fortalecimento das experiências extensionistas que se identificavam com o conceito de Extensão Popular, que como assinalado por Cruz (2010), consistiam de atividades precedentemente empreendidas, as quais, muitas vezes, careciam de aportes mais sistematizados em sua fundamentação, sobretudo em suas dimensões filosófica e teórico-metodológica, o que contribuiu para sua autoavaliação crítica e para a (re)orientação e (re)qualificação de suas práticas.

Especialmente a partir da década dos anos 2000, passa-se cada vez mais a vislumbrar espaços para diversas experiências extensionistas inovadoras que insistam no potencial libertador da educação e na necessidade de que a instituição universitária instaurasse diálogo com a sociedade, sobretudo com os setores populares. Assim, paulatinamente as vivências de Extensão em Educação Popular encetaram a ser incluídas na estrutura curricular e organizacional da universidade, que apesar de ainda permanecer preminentemente conservadora – como reflexo das contradições da sociedade que conforma parte –, passou a abarcar ações de caráter progressista.

Esse movimento emerge igualmente da percepção de muitos/as extensionistas quanto a certa elitização do movimento de Extensão liderado

por dirigentes universitários/as – como os/as pró-reitores/as –, os/as quais mantinham um papel central quanto a definição e o aperfeiçoamento conceitual da Extensão, bem como da mobilização de sua articulação com as políticas públicas e com o fortalecimento dessa atividade no âmbito acadêmico, mas que também pouco abriam o movimento em defesa da Extensão para a participação estudantil, docente e de técnicos. Ademais, ao passo em que defendiam uma visão progressista da Extensão, pouco enfatizavam a centralidade de alguns de seus elementos, como a emancipação, a problematização, a construção metodológica compartilhada, a valorização dos sujeitos populares como protagonistas, o diálogo intercultural, entre outros.

O incomodo de muitos/as protagonistas de iniciativas de Extensão Popular com a forma como os/as pró-reitores/as guiavam as políticas de extensão universitária teve um marco importante no ano de 2004, no contexto do Congresso Iberoamericano de Extensão, que foi realizado em um hotel luxuoso situado na Praia de Copacabana, no Rio de Janeiro-RJ, tendo como espaços centrais de fala momentos apenas atrelados a dirigentes universitários/as e alguns/algumas intelectuais acadêmicos/as. Nessa ocasião, foi ampliada, difundida e socializada coletivamente a insatisfação de muitos/as extensionistas populares de todo o país, os/as quais instigaram a realização das primeiras reuniões de articulação e de mobilização, inicialmente em torno de um primeiro importante espaço de diálogo e inter-relação, que foi a Ação Nacional de Extensão Universitária (ANEXU).

Nesse período, outro fenômeno que confluiu para a irradiação da Extensão Popular no território brasileiro foi em decorrência do crescente número de eventos nacionais e regionais que se configuravam como espaço de encontro para os/as extensionistas. Oportunizado, precipuamente, devido a criação do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), que teve sua primeira edição ocorrida no ano de 2001, na cidade de João Pessoa-PB, com a sua segunda edição transcorreu no ano de 2004, na cidade de Belo Horizonte-MG. Desde então, desenrolou-se a consecução sistemática de espaços e momentos de encontros, permitindo uma comunicação com certa regularidade entre os/as extensionistas populares que, ao perceber o contexto hegemônico no campo da Extensão Universitária brasileira – que se materializava fortemente nas edições do CBEU –, passaram a buscar mecanismos que proporcionassem uma organização interna mais apurada, com o intuito de reivindicar melhoramentos no cenário institucional e avigorar a Extensão Popular.

Encontro após encontro, outro incomodo observado e que inquietou sobremaneira os diversos membros de vários projetos e programas de Extensão Popular de todo o país, foi derivado da forma como os CBEU eram organizados, os quais retratavam os modelos de Extensão predominantes, marcados pelo elitismo acadêmico e por abordagens de cunho assistencialista ou mercantilista. Com isso, os atores e atrizes sentiam, cada vez mais, a necessidade de priorizar a sua estruturação organizativa e qualificar sua reivindicação por mudanças, o que justificava como essencial a manutenção de uma comunicação permanente e a possibilidade de interagir e trocando experiências.

Todo esse contexto possibilitou o crescimento de um movimento nacional que insistiu na perspectiva popular de Extensão e que passou a ser defensor da democratização da organização nacional das políticas de extensão universitária. De modo que esse movimento culminou com a criação da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), em dezembro do ano de 2005, após a sequência de encontros entre os/as diversos/as extensionistas populares, técnicos, trabalhadores/as de saúde e educação e membros de movimentos populares no II Seminário Nacional de Educação Popular em Saúde, que foi realizado em Brasília-DF. Assim, formada por professores/as, técnicos, estudantes e membros de movimentos populares insatisfeitos com o atual modelo de formação universitária, a ANEPOP foi criada com vistas a fortalecer os princípios da concepção freiriana da Educação Popular nas ações acadêmicas a partir da Extensão.

Especialmente entre os anos de 2005 e 2016, a ANEPOP procurou criar canais de comunicação que tornassem possível a troca de experiências, ideias e reflexões entre os atores e atrizes envolvidos/as com iniciativas de Extensão Popular. Destarte, para alicerçar as suas bases e permitir a construção do movimento, seus atores e atrizes procuraram apostar na força do trabalho coletivo e valorizar os encontros presenciais que eram viabilizados e socializados por meio de redes sociais virtuais de comunicação.

No entendimento dos autores deste ensaio, a ANEPOP consistiu um movimento instituinte de uma nova abordagem integradora da vida universitária com os movimentos sociais, fundamentada no diálogo entre as dimensões do pensar e refletir sobre a Extensão em uma perspectiva progressista, sustentando-se também na insatisfação com a forma como o CBEU e as demais instâncias de debates vinham sendo geridas e

estruturadas, assim como em consequência da situação de total desvalorização da participação de estudantes, professores/as, profissionais e movimentos sociais na elaboração das políticas de extensão universitária.

## **Extensão Popular: decolonizar a extensão universitária e a produção do conhecimento**

É relevante salientar que a partir da Extensão Popular se sobressai a perspectiva de superação da compreensão tradicional da Extensão como hegemonicamente foi sendo desenvolvida pelas universidades, de maneira colonizadora, por meio de um movimento que se desenrola de dentro da instituição universitária para seu exterior, em uma ótica de dominação e invasão cultural, como muito bem assinalou Freire (2015) ao enfatizar a necessidade que certos grupos extensionistas sentiam (e ainda sentem) de ir até determinadas comunidades consideradas por eles ou elas como “carentes”, “atrasadas”, “incivilizadas” e ao/à seu modo modernizá-las, se autoconcebendo como os/as seus/suas redentores/as.

Como referido por Santos (2019), as instituições universitárias ocidentais (ou, em alguns casos, ocidentalizadas), ao longo dos séculos, têm servido de berçário para as epistemologias do Norte global, que são fundamentadas em uma racionalidade moderno/colonial e eurocentrada/ocidentalocêntrica, responsáveis pelo processo de depreciação, invisibilização e deterioração de outros conhecimentos e formas de racionalidade. O que denota, em acordo com Santos (2019), no *epistemicídio* de uma inesgotável diversidade de saberes e no desperdício de uma rica gama de experiências oriundos do Sul global, já que o paradigma científico hegemônico não é dotado de capacidade para compreender e se articular com os conhecimentos elaborados pelos diferentes sujeitos e grupos (indígenas, negros/as, mulheres, camponeses/as etc.) que há muito tempo vêm sendo alvo dos processos de exclusão, de opressão e de dominação que fundamentam e estruturam o modelo ocidental de sociedade a partir dos seus três eixos: o *capitalismo*, o *colonialismo* e o *patriarcado*.

Diante disso, pela abordagem da Extensão Popular evidencia-se que é necessário (re)pensar e questionar o colonialismo científico e a posição que tem estabelecido o conhecimento acadêmico-científico como uma

“verdade universal” ou a “*hybris*<sup>11</sup> do ponto zero”, como delineado por Castro-Gómez (2007) – ao criticar o modelo epistemológico que impera no seio das universidades latino-americanas e que estrutura-se com base em um “olhar moderno/colonial” sobre o mundo. Segundo Castro-Gómez (2007), é essa ideia que dá sustentação a falsa noção de que o conhecimento científico é produzido de forma apartada do mundo, como se o pesquisador e a pesquisadora observassem o mundo de fora dele (o *ponto zero*), situando-se em uma espécie de plataforma de observação que é inobservável, o que lhes permitiria alcançar um forma de observação fidedigna, neutra e inquestionável da realidade.

Esse pensamento moderno/colonial, se firma com base na desvalorização e inferiorização das outras formas de saberes existentes, o que evidencia e alimenta a hegemonia de uma racionalidade eurocêntrica e colonial, que se expressa como cunhado por Quijano (2009), em forma de *colonialidade*, nesse caso, a *colonialidade do saber*.

Para Quijano (2009), *colonialidade* se distingue de *colonialismo* justamente por possuir como parte intrínseca de sua característica raízes mais proficuas e duradouras, que possibilitaram a manutenção da *matriz colonial do poder*, ainda que tenha ocorrido o desfecho do colonialismo político. A colonialidade se alicerça articulando a categoria “raça” como dispositivo de distinção, hierarquização e dominação dos diferentes sujeitos e grupos socioculturais, desumanizando-os, inferiorizando-os e subalternizando-os em relação aos colonos brancos/europeus que são o exemplo maior e fiel da superioridade, modernidade e civilidade que precisa ser estendida a todos os povos e territórios, o que justificou a sua imposição por meio da força e da violência.

Conforme Walsh (2012), a *colonialidade do saber* se fundamenta na alegação de que a racionalidade e a produção de conhecimentos são atributos facultados unicamente aos sujeitos de origem europeia, ignorando e excluindo a existência de outros tipos de racionalidades e menosprezando todos os outros modos de se produzir saberes, sobretudo os saberes procedentes dos povos e das comunidades autóctones, ao empregar universalmente como parâmetro epistemológico a modalidade

---

<sup>11</sup>Conforme Castro-Gómez (2007, p. 83): “Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurren en el pecado de la *hybris*, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la *hybris* es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista”.

de racionalidade de cunho eurocêntrico/colonial/moderno, que se consubstancializa na efígie da ciência moderna.

Para decolonizar a Extensão Universitária, se faz crucial ter em vista o que aponta Mignolo (2017), ao indicar que o pensamento decolonial se alicerça no esforço constante por desvelar e apreender a organização e o funcionamento da matriz moderna/colonial e eurocêntrica, com o intuito de despegar-se e desaproximar-se das “visões” da modernidade e de suas tramas coloniais, com a ótica de viabilizar a sua superação e a composição de projetos decoloniais.

A decolonialidade no âmbito da Extensão Popular significa a busca e a provocação contínua pela adoção de uma posição teórica, política e epistemológica que aposta e se fixa em uma atitude de transgressão permanente e de crítica radical dos eixos estruturantes do projeto de civilização ocidental moderna/colonial e assim identificar e sinalizar outras possibilidades e caminhos para transformar as relações sociais, as instituições e as estruturas da sociedade como um todo, como expresso por Walsh (2009).

Em síntese, pode-se sinalizar que pela Extensão Popular parte-se dos seguintes pressupostos: a) não há conhecimento neutro/todo conhecimento é situado e implicado; b) o saber científico é uma entre outras formas de “conhecer” (que tem também a sua devida relevância); c) estabelece-se relações sujeito-sujeito e não sujeito-objeto; d) não visa “transferir” ou “depositar” conhecimentos, mas reconhecer e valorizar os *saberes de experiência feito* – como diria Freire (1996) – desses sujeitos e possibilitar a produção de novos saberes; e) apoiar e contribuir com os processos de transformação social.

Desde a Extensão Popular, o conhecimento é reconhecido como um produto situado, sendo o saber científico apenas uma amostra entre tantas outras formas de saber, que desvela unicamente um lado/leitura do fenômeno em questão e não a sua interpretação única e absoluta. Consubstanciando com tal entendimento, Oliveira (2018) reitera que a produção do conhecimento não se dá em uma “vazio” contextual e sem um direcionamento, sem uma perspectiva de projeto. Para essa autora, todo conhecimento é situado (em âmbito social, político e cultural) e apresenta uma intencionalidade, um horizonte a ser buscado.

Diante disso, Oliveira (2018) pontua que não passa de uma postura ilusória a do sujeito que indica ser politicamente neutra a ciência que o mesmo produz, como se a dimensão política do conhecimento só se fizesse presente em um uso posterior que alguma outra pessoa viesse a fazer de

tal conhecimento. Na produção de conhecimento na perspectiva da Educação Popular, assume-se a não neutralidade da ciência e evidencia-se a intencionalidade política da pesquisa em seu compromisso com a apreensão da realidade social na busca de transformá-la, estando assim, fortemente vinculada com a noção de práxis.

Por esse ângulo, decolonizar, para a Extensão Popular, indica que é basilar que se compreenda que conhecimento algum se constitui de maneira isolada ou de forma autossuficiente. Os saberes se constroem de modo relacional e são complementares. Quanto mais diferentes modos de interrogar e interpretar a realidade estabelecerem inter-relações e diálogos horizontalizados, maior será a chance de se construir novos conhecimentos sobre a realidade.

Em razão disso, pela Extensão Popular busca-se superar a ideia que tem o trabalho extensionista como uma ação que visa “estender”, “levar”, “depositar” ou “transferir” um conjunto de conhecimentos às pessoas, mas sim que se propõe a possibilitar o encontro de diferentes sujeitos e o diálogo entre os seus saberes, o que viabiliza a produção de novos conhecimentos resultantes desse diálogo e da prática social. Dessa forma, é concebível a elaboração de um novo conhecimento resultante desse encontro e diálogo entre saberes distintos para a constituição do que Fleuri (2019) cognominou de *conhecimento conversitário* – que é um saber construído compartilhadamente que emerge como fruto de um diálogo crítico, participativo, conflitivo e propositivo entre a universidade e os movimentos sociais a partir de uma abordagem dialética, intercultural e política da práxis científica.

Por isso, para a Extensão Popular é imprescindível que o conhecimento seja construído de forma compartilhada, como forma de romper com a hegemonia e as amarras modernas/coloniais que concebem o saber científico como o único modo de conhecer socialmente válido e que estabelece a racionalidade científica como a detentora do direito de assinalar o que pode ser considerado como verdadeiro/falso, legítimo/ilegítimo, tangível/intangível, compreensível/incompreensível etc. Pela Extensão Popular parte-se da compreensão de que os sujeitos são singulares e que esses possuem distintos saberes, os quais que são resultantes de suas diferentes inserções e vivências culturais, as quais, por meio do estabelecimento de diálogos críticos e de mútuas interações, podem oportunizar momentos de ensino-aprendizados enriquecedores (FLEURI, 2019).

Dentre as contribuições da decolonialidade para a Extensão Popular, assinalamos que é precípua o reconhecimento da pluralidade dos sujeitos que compõem a expressão “popular” – ou, seria mais pertinente ainda aderirmos ao uso constante do seu plural (populares) –; para demarcar as especificidades presentes e constituintes das identidades de cada sujeito e grupo que estão contidos nessa locução, afastando-se das concepções que visam homogeneizar e obliterar as diferenças. Em relação a isso, o uso do plural não é mera predileção, mas a indicação de uma posição e do reconhecimento das diferentes identidades e características de todos os seres humanos “oprimidos”, como assinalou Freire (2013), ou dos “condenados da Terra”, como denunciou Frantz Fanon (1968).

Por isso é importante que a Extensão Popular seja compreendida como o direcionamento crítico à abordagem acrítica das dimensões colonial, moderna e eurocêntrica hegemônica no âmbito da ciência e no contexto universitário, que por meio do diálogo intercultural crítico, se propõe a estabelecer pontes de comunicação que permitam uma “convivência intercultural valorizando as diferenças como potencializadoras de relações sociais críticas e criativas entre os diferentes sujeitos sociais e entre seus respectivos contextos culturais” (FLEURI, 2019, p. 105).

## **Considerações finais**

Nas últimas três décadas, no contexto de uma Constituição Cidadã, o campo da extensão universitária tem contribuído significativamente para a alimentação de um amplo e diversificado movimento nacional de experiências que remam na direção da configuração de um fazer universitário socialmente referenciado e politicamente orientado pela formação crítica das pessoas. Em especial nas últimas duas décadas, com uma sucessão importante de políticas públicas voltadas ao aprimoramento do ensino superior no Brasil, as ações extensionistas com esse perfil puderam ser apoiadas e assim seus desdobramentos puderam ser amplificados em escritos e em experiências compartilhados nos mais diferentes espaços de debate e de reflexão sobre a universidade, seus desafios e suas perspectivas.

Consideramos que, hoje, a Extensão Popular situa-se como uma das substanciais alternativas de constituição de subjetividades inconformistas no contexto das instituições universitárias públicas brasileiras. O envolvimento de estudantes, docentes e técnicos, em diálogo com

protagonistas populares e sociais, com a complexidade da dinâmica social povoada de sofrimentos, opressões e muitas possibilidades de fascinante construção coletiva, pode incitar o despertar e motivar o afastamento progressivo da alienação individualista e consumista tão disseminada no âmbito da sociedade capitalista e que tão fortemente tem incidido sobre a juventude, como pontuado por Vasconcelos (2015).

Diante do quadro atual de (re)discussões proíficas no âmbito universitário, se faz premente enfatizar a relevância da Extensão Universitária como possibilidade de encontro e elo de comunicação dos/as acadêmicos/as com a realidade social, permitindo-lhes conhecer os/as protagonistas dos setores populares e modos de viver, de se relacionar e de (re)existir. São diminutas as possibilidades se fazer diferente na ação universitária se não se priorizar como ponto de partida o estabelecimento de um encontro sincero e efetivo dos/as estudantes com as pessoas e com o mundo concreto. E é por meio da Extensão que essa perspectiva poderá ocorrer.

Acreditamos na Extensão Popular como uma teoria em construção, que se firma no entendimento da Extensão como *trabalho social útil*, forjado no diálogo horizontalizado e na construção compartilhada, por isso mesmo, uma ação de caráter decolonial, pois a partir da Extensão Popular, desponta a constituição de um corpus teórico consciente da perspectiva colonial/moderna e eurocêntrica imperante no contexto universitário e que, em decorrência disso, buscar orientar o *pensar* e o *fazer* acadêmicos socialmente comprometidos (articulando juntamente o ensino e a pesquisa), em vista de efetivar uma mudança significativa em ambos os sentidos dessa relação que se estabelece entre a instituição universitária e a sociedade.

A Extensão Popular mobiliza sentidos, relações e ações de um trabalho empreendido por diversos atores e atrizes (pre)ocupados e empenhados em avultar e alcançar o horizonte de um mundo que possa ser matizado com as cores que retratem os valores da justiça, da equidade e da dignidade humana, o qual seja fundado em uma relação harmoniosa e cuidadosa entre todos os seres humanos e com a natureza. É dessa forma que a concepção de Educação Popular fortalece e evidencia a dimensão política tão necessária à Extensão Universitária, e que é inerente à Extensão Popular.

## Referências

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Comp.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

CRUZ, P. J. S. C. **Extensão popular**: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional. 2010. 339 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FLEURI, R. M. **Conversidade**: diálogo entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FORPROEX. **Extensão universitária**: organização e sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

MELO NETO, J. F. **Extensão popular**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2014.

MELO NETO, J. F. **Extensão universitária é trabalho**. João Pessoa: UFPB, 2004.

MELO NETO, J. F. Extensão universitária: bases ontológicas. *In*: MELO NETO, J. F. (Org.). **Extensão universitária**: diálogos populares. João Pessoa: UFPB, 2002. p. 7-22.

MELO NETO, J. F. Extensão universitária: em busca de outra hegemonia. **Revista de Extensão**, João Pessoa, ano. 1, n. 1, p. 9-21, jul. 1996.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 abr. 2020.

OLIVEIRA, M. W. Lugares e intencionalidades no que fazer da pesquisa. *In*: CRUZ, P. J. S. C. (Org.). **Educação popular em saúde: desafios atuais**. São Paulo: Hucitec, 2018. p. 68-84.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VASCONCELOS, E. M. Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida. *In*: VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H.; SIMON, E. (Orgs.). **Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2015. p. 265-308.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB; Ediciones Abya-Yala, 2009.

# UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: OS GRUPOS DE PESQUISA E EXTENSÃO POPULAR\*

*Gercina Santana Novais  
Olenir Maria Mendes*

## Considerações preliminares

Em tempos de pandemia no Brasil e no mundo, momento de forte luta contra a Covid-19, uma doença causada por um vírus (Sars-Cov-2)<sup>1</sup> que tem devastado o mundo, e de aprofundamento das desigualdades sociais provocado pela continuidade do capitalismo e do patriarcado, nos propusemos a escrever sobre francas possibilidades de aproximação entre a Universidade e a sociedade, mais especificamente a educação básica. Vivemos em um tempo que deixa marcas profundas em nossa história. Estamos falando do tempo em que o grande capital econômico se viu obrigado a parar parcela de suas ações, sem se comprometer com a destinação de lucros acumulados para preservar a vida de grupos historicamente excluídos, como já denunciado pelos movimentos sociais e pesquisadores/as do campo popular, vinculados à construção e avanço da democracia social. O vírus mais famoso do mundo nos fez parar, em contexto de vigência de um sistema que explora e hierarquiza as vidas.

Nesse contexto, tivemos que parar e continuar a defender que o Estado deve se colocar em movimento para garantir a vida de todas as pessoas. Não há nada maior no mundo do que a defesa da VIDA.

Paramos e revisitamos a profecia de Raul Seixas, em sua canção lançada em 1977, O dia em que a terra parou (Raul Seixas – LP 1977). Podemos sim fazer uma analogia com trechos da sua canção que é a nossa realidade hoje. Segundo Raul Seixas,

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.43-62

<sup>1</sup>Sars-Cov-2 “severe acute respiratory syndrome coronavirus 2”, Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2”. O Sars-Cov-1 (ou apenas Sars) é o nome dado ao “irmão” do Sars-Cov-2, que causou uma epidemia na China em 2002. Esse vírus tem sido responsável pela morte de mais de 180.000 pessoas no mundo e dessas, 2.800 no Brasil. Enquanto construímos esse artigo os números de mortes continuam a crescer.

Essa noite eu tive um sonho de sonhador  
Maluco que sou, eu sonhei  
Com o dia em que a Terra parou  
Com o dia em que a Terra parou  
Foi assim  
No dia em que todas as pessoas  
Do planeta inteiro  
Resolveram que ninguém ia sair de casa  
Como que se fosse combinado em todo o planeta  
Naquele dia, ninguém saiu de casa, ninguém  
O empregado não saiu pro seu trabalho  
Pois sabia que o patrão também não 'tava lá  
Dona de casa não saiu pra comprar pão  
Pois sabia que o padeiro também não 'tava lá  
[...]  
E nas Igrejas nem um sino a badalar  
Pois sabiam que os fiéis também não 'tavam lá  
E os fiéis não saíram pra rezar  
Pois sabiam que o padre também não 'tava lá  
E o aluno não saiu para estudar  
Pois sabia o professor também não 'tava lá  
E o professor não saiu pra lecionar  
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar  
[...] E o paciente não saiu pra se tratar  
Pois sabia que o doutor também não 'tava lá [...]

Talvez, Raul Seixas, ao escrever a profecia, não tenha se ocupado de outras dimensões do fato anunciado, um dia a terra parou, pois, as pessoas combinaram de não sair de casa; profecia esta que revela certa urgência de refletirmos sobre ações cotidianas e uma possibilidade de recusar o programado. Uma dessas outras dimensões do processo de reflexão dessa narrativa se refere ao processo de produção da existência decorrente do sistema vigente, capitalista, racista e patriarcal. Esse sistema criador de desigualdade de classe, gênero, raça e etnia, dentre outras, provoca condições diferentes para a tomada de decisão sobre sair ou não de casa.

O que se percebe, por exemplo, no Brasil, em tempos de pandemia, é o aprofundamento da violação dos direitos humanos da maioria da população, constituída de pobres, pretos/as e mulheres das classes populares. Essa população não tem tido a chance de optar por não sair de casa e manter as condições de sobrevivência. E, quando permanece em

casa, as condições de moradia não permitem manter o exigido pela Organização Mundial da Saúde – OMS. Não possui recursos financeiros para alimentar-se, quitar serviços de água, energia elétrica, cuidar da saúde etc. Tampouco o Estado tem assumido o papel de preservar a vida dessa população. São os interesses do mercado que permanecem.

Essa é realidade vivida por nós hoje, outubro de 2020, em plena pandemia mundial e em meio mais de 150.000 mortes no Brasil. Mas, a certeza da subnotificação, nos permite afirmar que, infelizmente, a realidade de mortes é, ainda, maior. Não há vagas em hospitais e cenas dolorosas foram produzidas, enterros coletivos, inclusive com caixões em cima uns dos outros, em uma única vala, sem a presença das famílias, mortes por falta de Unidade de Tratamento Intensivo – UTI. Tempos de dores, sofrimentos, tristezas, doenças, quarentena e aumento da população sem acesso aos alimentos. Essa dura realidade nos afeta significativamente. Mas, é importante reafirmar que os efeitos da pandemia não são iguais para todos/as. A maioria da população depende do emprego e do salário para sobreviver. Entretanto, segundo a Oxfam Brasil<sup>2</sup>,

As maiores empresas do mundo poderiam ter uma grande reserva financeira em mãos quando a crise da COVID-19 eclodiu para proteger os trabalhadores, ajustar seus modelos de negócios [...]. A década passada foi a mais lucrativa da história para as maiores empresas do mundo. Os lucros auferidos pelas empresas listadas na Global Fortune 500 aumentaram em 156%, de US\$ 820 bilhões em 2009 para US\$ 2,1 trilhões em 2019. O crescimento dos seus lucros foi muito maior que o do PIB mundial, permitindo que elas capturassem uma fatia cada vez maior do bolo econômico global. [...] seis meses após a Organização Mundial da Saúde ter declarado que a COVID-19 é uma pandemia, mais de 800.000 pessoas perderam suas vidas em decorrência da doença. Estima-se que 400 milhões de pessoas, a maioria mulheres, perderam seus empregos. Até meio bilhão de pessoas poderá ter sido empurrado para uma situação de pobreza até a pandemia acabar” (OXFAM, 2020, p. 5)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup>“A Oxfam Brasil, uma organização da sociedade civil brasileira, criada em 2014, faz parte de uma rede global, a Oxfam”. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/historia/>. Acesso em: 5 set.2020

<sup>3</sup> Disponível em:

[https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F115321%2F1599751979Poder\\_Lucros\\_e\\_a\\_Pandemia\\_-\\_completo\\_editado\\_-\\_pt-BR.pdf](https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F115321%2F1599751979Poder_Lucros_e_a_Pandemia_-_completo_editado_-_pt-BR.pdf). Acesso em 11 set. 2020.

Nessa conjuntura continuam a proliferação das tentativas de destruição de instituições públicas e a recusa das epistemologias vinculadas à valorização dos saberes produzidos por diferentes sujeitos e a favor de uma nação soberana. Mas, a narrativa recorrente da mídia conservadora é a de que teremos “um novo normal”, após a pandemia.

O que significa essa expressão? Mudança de hábitos de higiene? Uso contínuo de máscara em espaços públicos? A continuidade da vigência da Emenda Constitucional 95/2017, uma reforma fiscal que congelou e reduziu investimentos em educação, saúde e assistência social por vinte anos? A aceitação de que não são todas as vidas que valem? A continuidade dos aplausos para um sistema que não humaniza? A desvalorização da produção de conhecimento desenvolvido pelas universidades públicas e a legitimação de que é humano não disponibilizar vacinas criadas, para imunizar todas as pessoas? A inclusão da solidariedade como ato indicativo de processos civilizatórios?

Outro aspecto em relação ao uso recorrente da expressão “um novo normal” se refere à tentativa de inserir o debate sobre as desigualdades sociais e impactos da pandemia no campo de defesa de que as transformações sociais não estão vinculadas à denúncia e construção coletiva de outro jeito de produzir a existência.

Argumentamos que as transformações necessárias para alterar condições de vida indigna não são consequências automáticas da vivência da pandemia. Isso porque a práxis transformadora requer tomada decisão vinculada ao projeto de humanização e recusa de qualquer sistema marcado pela exploração, destruição da natureza e impossibilidade de conviver em paz. Opção por recusar processos de exploração e condições indignas de vida. Essa tomada de decisão requer, também, olhares atentos e reflexivos sobre experiências que contêm elementos importantes para a reflexão sobre a produção de conhecimentos e modos de conhecer favoráveis à educação que humaniza.

Nessa perspectiva, crescem em importância, por exemplo, experiências do **Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GE-PAE)** e do **Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares- GPEC-POP**, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade

de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, buscando fomentar a produção de conhecimentos com as Redes Públicas de Ensino Básico e os movimentos que lutam por democratizar processos de escolarização (aceso, permanência e conclusão com qualidade social) e fomentar processos educativos e formativos em contextos escolares e não escolares, em oposição ao projeto de educação hegemônico.

Nossas concepções também nos levam a fazer escolhas políticas e por isso nossas trajetórias profissionais são marcadas por práticas acadêmicas e pedagógicas que sempre procuram levar em conta a relação não hierarquizada entre Universidade e as comunidades sociais, em especial, as comunidades populares, a classe trabalhadora, uma classe que luta historicamente por direitos mínimos e resiste contra a barrocada capitalista que teima em arrancar o mínimo do mínimo, garantindo o luxo e a concentração das riquezas produzidas pelas mãos das classes trabalhadoras. É essa classe que sofre diretamente as consequências da pandemia vivida nesse ano no Brasil e no mundo. A preocupação com a comunidade social, para além dos muros da Universidade, sempre foi uma constante durante o processo de constituição e vivência no interior dos grupos de pesquisas e extensão, **GEPAE** e **GPECPOP**. Procuramos compreender a nossa realidade ampliando-a a fim de percebê-la em suas nuances e transformá-la, a partir de ações coletivas.

Outro elemento característico sempre foi o engajamento político acerca da questão social. Temas como injustiças sociais, direitos humanos, machismo, racismo, violência contra as crianças, mulheres, pobres, educação popular, escolarização das classes populares, dentre outros, sempre permearam as temáticas e o olhar de cada pessoa participante do processo de construção de projetos sejam de extensão e pesquisa e, claro, nossas práticas pedagógicas na docência. A temática exclusão social e, em especial, exclusão escolar tem sido uma marca desses dois grupos com trajetórias, marcadas pelo engajamento social e intrínseca relação Universidade e comunidade, que compartilharemos aqui.

## O Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE): chão batido por pés que caminham juntas



A característica mais forte, ao longo de nossos vinte anos de história, sempre foi o trabalho coletivo. Fazer junto. Por isso, os encontros, as reuniões têm sido uma prática constante em nossa história. A primeira delas ocorreu em casa, durante a minha primeira licença maternidade em função da chegada do meu filho mais velho, agosto de 2000. Receber em minha casa estudantes de pedagogia para uma visita e para uma proposta inusitada: constituir um grupo para estudar sobre o tema avaliação. E essa foi nossa primeira reunião. Três estudantes de pedagogia interessadas em continuar estudando avaliação da aprendizagem. Resultado dos estudos que fizemos na disciplina Didática no ano anterior. Eu aceitei de pronto e começamos a estudar juntas o tema avaliação da aprendizagem e até hoje não paramos. Naquele dia não sabíamos que daquele chão tão caseiro, familiar de um pequeno apartamento nasceria algo tão profundo.

De início, as intenções eram singelas: estudar e aprender mais sobre avaliação da aprendizagem. Ler junto autores e autoras que pudessem nos ajudar. Com o passar do tempo, o grupo foi ampliando-se com a participação de professoras da rede pública estadual, particular e logo também da rede municipal. Estudantes de outras licenciaturas e outros professores e professoras do curso de Pedagogia também se integraram.

As reuniões se tornaram chão fecundo de reflexões sobre a vida cotidiana das escolas públicas. A sala de aula passou a ser problematizada e fomos entendendo o papel do grupo junto às escolas. Essa realidade nos fez engajar no trabalho extensionista. O chão das escolas tornou-se lugar essencial. Como pisar nesse chão? Com certeza pensamos juntas e as ideias nasciam a partir dos encontros, das inúmeras reuniões do Gepae. Foram três grandes encontros de extensão que marcaram nossa história. No primeiro batizamos como “Vivências em formação continuada: encontros e desencontros da avaliação educacional” e os outros foram a continuidade e por isso se tornaram a versão I, II e III (2007, 2009 e 2014). Todos com o apoio do Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade – PEIC/UFU.

O primeiro deles ocorreu com a participação da FACED/UFU; FACIP/UFU; Faculdade Católica de Uberlândia; ESEBA/UFU; EMEI Grande Otelo; EMEI Planalto; EMEI Raimundo Vieira da Cunha e a Escola Municipal Boa Vista. Esse projeto trouxe a simbologia dos passos, pegadas, marcas...Trouwemos docentes para a Universidade a fim de refletir sobre as marcas da avaliação em nossa história pedagógica. Foram duas semanas de encontros, a partir de linguagens diferentes das artes, como modelagem com argila, encenação, músicas, poesias refletimos sobre o chão da escola pública em nossa cidade. Foi um processo de reflexão e construção de possibilidades para uma prática libertadora no campo da avaliação educacional.

Recebemos as pessoas participantes procurando explorar ao máximo suas impressões, lembranças e experiências avaliativas vivenciadas ao longo da vida escolar, seja como estudantes, seja como docentes. Por meio de desenhos, músicas, argila e pintura, propiciamos uma vivência de situações e sentimentos que trouxessem à tona as experiências avaliativas mais marcantes, fossem elas positivas ou negativas. Realizamos a técnica de grupo focal, com perguntas que possibilitaram a reflexão sobre as práticas avaliativas, as quais foram apresentadas simbolicamente através de “pés” representando a caminhada construída historicamente sobre avaliação. O curso aconteceu através de nove encontros com as seguintes temáticas:

- Impressões e expressões acerca da avaliação educacional;
- Avaliação e ideologia: a lógica excludente da avaliação na relação com a lógica escolar;
- A cultura da avaliação: nota, reprovação e classificação;
-

- Os instrumentos clássicos de avaliação: a prova em destaque;
- Avaliação Sistêmica;
- Planejamento e avaliação
- Avaliação formativa: experiências alternativas de avaliação;
- Relação Escola / Família e Avaliação;
- Avaliando a avaliação.

Foram características marcantes desses encontros a criatividade e a reflexão coletiva, evidenciadas nas narrativas das pessoas participantes:

“A riqueza nos detalhes, a interação e liberdade entre professores e alunas, formandas, preparação dos ambientes, tanto físico como emocional. Liberdade de expressão e acolhida dentre outros.”

“Aprendemos muito e nos alertou como avaliar o aluno. Também a recepção foi muito carinhosa.”

“O planejamento, a coerência, espírito de equipe, as temáticas interessantes, as atividades motivadoras, acolhida amorosa, o lanche delicioso!”

“Penso que não existem pontos negativos, uma vez que todo ocorrido serviu para dialogar sobre a teoria e prática.”

“Estou entendendo a avaliação de uma forma mais ampla, mais crítica, como forma de reconstruir um processo de ensino-aprendizagem”.

“Entendo a avaliação não como parte isolada no processo de ensino, a avaliação deve ocorrer de forma contínua no processo ensino-aprendizagem”.

“A avaliação é dinâmica, inclusiva, construtiva e amorosa tendo em vista tomar uma decisão sobre o processo ensino-aprendizagem.”

“Avaliação tem que se dar como um processo da aprendizagem e não isolada. Precisa ser compreendida em sua função social para mudarmos nossas ações e práticas.”

“Queremos levar para nossa escola um modelo de avaliação construtiva, crítica, reflexiva. A utopia da avaliação formativa seria realizar um trabalho coletivo, solidário e colaborativo. Ajudaremos a compor essa caminhada a partir de nossas práticas e reflexões”.

“Promover estudos de avaliação com os objetivos de rever a concepção, estimular a concepção de avaliação formativa, viabilizar recursos para avaliação formativa”.

“Desejamos levar que a avaliação seja um trabalho coletivo, propiciando aprendizagem ao educando, e que ao ser avaliado ele

sinta parte do processo ensino-aprendizagem. E que todos os educadores se interajam nesse processo de avaliação mais humano, calorosa e amorosa” (RELATÓRIO, Fala das pessoas participantes, 2007.).



**Foto 8** – 9º Encontro: Encerramento e avaliação do curso – Momento de reflexão sobre as aprendizagens – espaço decorado simbolicamente com colchas de retalho.

O trabalho coletivo sempre foi nossa escolha, assumimos práticas descentralizadoras, como: coordenações compartilhadas e rodiziadas e as deliberações de pautas, projetos em consenso. Experimentamos também as diferentes formas de registros, usualmente chamadas por nós de memórias. Nessas práticas, prevalecem a autonomia e a criatividade para registrar de diferentes formas: escrita, áudio, imagens fotográficas, entre outras, que são lidas, compartilhadas e arquivadas em sistema de armazenamento local (nuvem) e impressas em nosso portfólio coletivo, nomeado por nós como “pasta de importâncias”.

Geralmente, as reuniões têm sido recheadas de relatos (positivos e negativos) da vida escolar, ideias de superação de dificuldades e compartilhamento de boas experiências. Essas práticas contribuem para a construção coletiva das pautas, das deliberações e dos temas a serem estudados e pesquisados.

Ao longo de quase vinte anos, o grupo tem-nos deixado marcas significativas e gerado aprendizagens e diferentes níveis de mudanças em nossas vidas, seja de comportamentos, de linguagens ou mesmo de concepções. Assumimos algumas lutas e bandeiras e uma delas é a luta feminista, já que o grupo sempre foi frequentado por, quase que exclusivamente, mulheres. As lutas feministas têm gerado bonitas aprendizagens em nós!

As histórias de lutas, os encontros, as rodas de conversa, os diálogos e reflexões que têm ocorrido dentro dos espaços criados pelo Gepae e atuações em movimentos sociais solidificaram em nós uma consciência feminista e, por isso, aderimos ao movimento que se recusa a utilizar uma linguagem sexista, tanto escrita quanto falada, construída historicamente e que está presente na sociedade. Decidimos não nos calar diante dos silenciamentos impostos historicamente.

Hoje entendemos claramente que o nosso papel político é dar visibilidade às mulheres! Falar do trabalho docente é falar de uma categoria feminina. O próprio reconhecimento de Paulo Freire, em um trecho do seu livro “Pedagogia da Esperança”, fortalece os nossos argumentos:

[...] eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres. [...] Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘Quando falo homem, a mulher está incluída’. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo?’ [...] A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. [...] A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. [...] Não é puro idealismo, acrescenta-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem.

Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória (FREIRE, 2000, p. 66-68).

Nessa perspectiva, o nosso trabalho assume um caráter de emancipação, com a realização das potencialidades criativas humanas, ou seja, a possibilidade de criar e recriar o mundo e a si mesma/o. Isso significa pensar em duas ações: SER e FAZER, ou seja, implica não uma prática descolada do pensar, mas a *práxis*, que é o fazer pensado, intencional. Segundo Severino (1995), nossa prática é um processo permanente que nos põe em relação com a natureza física, de um lado, com nossas/os semelhantes, de outro, e, ainda, com nossa própria interioridade.

O nosso grupo chegou a uma compreensão da avaliação que a considera parte de um tripé inseparável. A relação aprendizagem-avaliação-ensino é agora nossa forma de compreender e tentar praticar a avaliação e por isso assumimos no grupo o uso do termo “propostas de trabalho avaliativo” que podem ser entendidas como proposições pedagógicas para o acompanhamento das aprendizagens significativas. Para Fernandes (2016), ensino, avaliação e aprendizagem é um tripé inseparável, e o termo “proposta de trabalho” carrega em si essa relação intrínseca. Ao planejar, as/os professoras/es esperam respostas das/os estudantes que se movem de diferentes formas e se envolvem em diferentes níveis. Enfim, referem-se às ações que ocorrem antes, durante e depois dos processos de ensino, de avaliação e de aprendizagens no cotidiano pedagógico. É, na verdade, todo o esforço que fazemos, professoras/es e estudantes, para que as aprendizagens de fato ocorram.

Desenvolver pesquisa coletivamente também representou um aprendizado bastante significativo. Nossa pesquisa teve como objetivo identificar que tipo de impactos, de melhorias ou de transformações as políticas mineiras de avaliação (Simave) têm provocado nas escolas, se elas têm produzido qualidade educacional e em que perspectiva. Buscamos, ainda, entender como a Avaliação Sistêmica tem sido concebida e trabalhada pelas/os profissionais e como ocorre a construção da concepção de qualidade nesse espaço de vida e de interações. Procuramos analisar e compreender como as escolas têm se organizado, na tentativa de resolver os problemas relacionados à aprendizagem/desempenho de suas/seus estudantes, a partir da interpretação dos resultados das avaliações externas e fizemos tudo isso a partir de uma longa e lenta caminhada, característica do trabalho coletivo (MENDES, et al., 2018).

No diálogo com a realidade, no interior das seis escolas, realizamos a observação participante, as entrevistas com professoras/es e diretoras/es, a aplicação de questionários às/aos estudantes dos terceiros e quintos anos do Ensino Fundamental I e uma amostra de seus familiares.

Nesse percurso, vivenciamos encontros e desencontros, debates, idas e vindas nos consensos, conflitos de ideias, certezas e incertezas, inseguranças, respostas e novas perguntas, além do fortalecimento de laços de amizade. Foram inúmeras rodas de conversas, em que realizamos estudos dos referenciais teóricos, dos documentos oficiais, análises das avaliações externas, edificação dos procedimentos para a construção dos dados e análises interessadas em contribuir para transformar processos desiguais de escolarização.

## **O Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares-GPECPOP: tecendo redes de pesquisa e extensão popular**

No itinerário da criação do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares - GPECPOP, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, destacam-se os efeitos dos acontecimentos e movimentos a favor da democratização da Universidade, da escolarização das classes populares e do desenvolvimento de projetos de educação emancipatória, vinculados à construção de uma nação soberana e com justiça social.

Esses acontecimentos e movimentos contra hegemônicos fomentaram reflexões sobre outra universidade e a necessidade de reinventar, coletivamente, modos de produzir o ensino, a pesquisa e a extensão. Por isso mesmo a luta por ensino, estruturado por pesquisa e extensão, foi atravessada pela problematização dos conceitos de extensão, de pesquisa e da função da universidade, potencializando as vozes que indagavam: educação a favor de quem? Com quem? Para quem? Qual extensão? Qual paradigma de pesquisa? Qual relação os grupos de pesquisa estabelecem com os/as participantes das investigações? Em que medida os conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais e pelas classes populares impactam as definições dos Grupos de Pesquisa sobre temas e modos de produzir conhecimentos?

Desse modo, as lutas por empossar um reitor eleito pela comunidade universitária; democratizar os Conselhos da Universidade,

garantindo e ampliando a participação, com poder de decisão, da comunidade interna e externa; ampliar o financiamento público e o acesso à universidade pública; transformar a relação entre universidade e sociedade e valorizar outras epistemologias e saberes produzidos em diferentes lugares, colocam em movimento outros processos educativos.

Nesse processo de denúncia e anúncio (FREIRE, 1996), cumprem papel importante os projetos de extensão popular, estruturados a partir das demandas e ou interesses das classes populares, elaborados e desenvolvidos com os movimentos sociais e educadores/as que atuam em contextos escolares e não escolares. Para refletir sobre esse tipo de extensão, Souza apresenta

[...] considerações em torno da dimensão popular atrelada à extensão, na perspectiva de Cruz (2011 e 2017). De acordo com o autor, podemos compreender a extensão popular como um trabalho social útil, desenvolvido por meio de um agir crítico estruturado na convivência, por meio de um processo dialógico e participativo, com a intenção de articular o ensino e a pesquisa na mobilização de experiências, estudos e reflexões em contextos adversos, de modo que possam ser superados os problemas sociais (e até mesmo socioambientais), a partir do compromisso e comprometimento com a mudança e o enfrentamento da exclusão social e da desumanização. Desenvolver a extensão popular pressupõe um radical objetivo de transformação das condições de opressão, de onde emergem as condições de dor, incômodo, injustiça e autoritarismo, estando assim direcionada sistematicamente para o alcance da emancipação das pessoas, do fortalecimento da alteridade e do respeito à diversidade (SOUZA, 2019, p. 250).

Nessa direção, em agosto de 2001, foi criado o Programa de Formação Continuada em Educação Popular, vinculado à Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UFU. Do processo de criação e desenvolvimento do Programa participaram membros dos movimentos populares (de luta pela terra, de defesa da saúde pública e do Sistema Único de Saúde, do direito à cidade, de educação e culturas populares, dos/as indígenas não aldeados /as, de economia solidária etc.) e dos sindicatos (defesa da educação pública, laica, democrática e gratuita), dos cursinhos alternativos populares, professores/as das redes públicas de Ensino Básico e da UFU, estudantes de diferentes licenciaturas e membros

de Organizações Não Governamentais vinculadas, por exemplo, à luta pelo fim da violência contra as mulheres.

Nesse processo marcado pelo diálogo, o título do Programa é modificado, a metodologia de trabalho estabelecida, os temas e o tipo de participação definidos. Por conseguinte, o Programa de Formação Continuada em Educação, Saúde e Culturas Populares, com coordenação colegiada, submetida às decisões tomadas nas assembleias; roda de conversa, cortejo dos ternos de congados, exposição dialogada sobre trabalhos desenvolvidos pelos movimentos populares, místicas dos movimentos de luta pela terra, pesquisa ação emancipatória, encontros de educação, saúde e culturas populares, criação da Revista de Educação Popular, dentre outras ações, ancora-se em experiências e epistemologias diversas, afastando de um conceito de extensão que orienta ações de colonização, a partir da valorização de um determinado conhecimento e desvalorização das epistemologias, conhecimentos e experiência de determinados grupos sociais. Isso significou, também, a garantia do direito dos/as representantes dos movimentos populares e demais participantes do Programa de apresentar Projetos de Extensão à assembleia, aprovar e compor a coordenação dos referidos projetos com financiamento das ações.

A reflexão sobre a participação dos membros dos movimentos populares e de grupos historicamente excluídos no referido programa pode ser beneficiada pelas formulações de Fleuri:

Além de se constituir dispositivos institucionais que sustentem a possibilidade destes grupos se auto-organizarem, no contexto das instituições universitárias e/ou em parceria com elas, torna-se necessário desenvolver estratégias e dispositivos de mediação, que promovam e sustentem o diálogo crítico e solidário entre os diferentes grupos emergentes. Coloca-se o desafio de se potencializar e consolidar uma nova epistemologia dialógica e crítica de educação e pesquisa, de extensão e administração, que atravessa paradoxalmente a epistemologia burocrática e disciplinar, tradicionalmente predominante na constituição das práticas universitárias. Trata-se não só de reconhecer as diferentes culturas e em suas múltiplas dimensões científicas, mas, sobretudo, desenvolver processos e dispositivos complexos de mediação e diálogo entre os diferentes sujeitos socioculturais (FLEURI, 2019, p. 48).

As experiências narradas anteriormente, os conhecimentos construídos na relação com os movimentos sociais e educadores/as da rede pública de educação básica, da UFU e de outros cantos da cidade e do campo, o desejo de incluir no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia o ensino, a pesquisa e a extensão sobre educação e culturas populares impulsionam a criação do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares - GPECPOP, vinculado à linha de pesquisa Saberes e Práticas educativas.

Os membros do GPECPOP, professores/as das redes de educação básica e da UFU, estudantes de diferentes licenciaturas, membros dos movimentos populares e sindicais, a partir de epistemologias marcadas por ausência de hierarquias entre sujeitos e saberes, adota uma dinâmica de trabalho coletivo, orientado pelos princípios da amorosidade, emancipação, autonomia, libertação e a valorização da vida digna de cada um/uma, e a criação de subgrupos sobre diferentes dimensões da educação e culturas populares. Privilegiou-se a Roda de Conversa como espaço formativo, de partilha, produção e análise de dados, e o uso de registro escrito e fotográfico do ocorrido nesse espaço. E adotou-se a teia como inspiradora do modo de produzir conhecimentos.

A maioria dos projetos de pesquisa e extensão popular desenvolvidos contemplou as seguintes etapas:

1ª Etapa: diagnóstico - escuta e análise das demandas e delimitações dos problemas de pesquisa; definição dos possíveis locais para realização da pesquisa; desenho da teia, colorindo os fios, evidenciando entrelaçamentos e vínculos e elaboração e desenvolvimento do projeto, contemplando vários itinerários e portas de entrada. 2ª Etapa: criação de comunidades de discussão e de intervenção<sup>4</sup>.

Dessa forma, a tomada de decisão sobre o local e o tema dos projetos de pesquisa com extensão foi ancorada na análise das demandas recebidas pelo Grupo. A título de ilustração, é importante mencionar o Projeto “Rede de Educação Popular”, um projeto guarda-chuva de pesquisa e extensão, constituído de cinco subprojetos articulados, como foco na educação e culturas populares como estratégias de inclusão escolar e

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.gpecpop.faced.ufu.br/node/28>. Acesso em: 12 out. 2020

social, desenvolvido no período de 2009 a 2011. O Projeto almejava os seguintes objetivos<sup>5</sup>:

- Identificar e analisar em diferentes contextos educativos os saberes e as expressões culturais, com vista a conhecer e desvelar os significados e os sentidos destes para a inclusão social e/ou escolar de grupos historicamente excluídos, potencializando redes de investigação e de intervenção sobre educação e culturas populares.
- Identificar e divulgar práticas de educação e culturas populares e seus significados para a inclusão social e ou escolar das classes populares.
- Investigar a produção de situações de sucesso e fracasso escolar das classes populares.
- Investigar processos de escolarização das classes populares.
- Refletir sobre relações entre gênero, raça/etnia, classes sociais, educação e culturas populares.
- Refletir sobre diferentes dimensões que se entrecruzam na produção de sentido e na constituição da teia da educação e culturas populares e suas relações com a inclusão social e escolar das classes populares.
- Refletir sobre educação popular em contextos de economia solidária.
- Investigar e intervir em diferentes contextos educativos com vistas a favorecer inclusão social/escolar.
- Desenvolver formação continuada em educação e culturas populares para educadores(as) por meio da organização e desenvolvimento de sessões reflexivas.
- Construir e disponibilizar banco de dados sobre educação e culturas populares no município de Uberlândia.
- Planejar e implementar espaços de divulgação e debate sobre os resultados da pesquisa-ação.
- Publicar um livro sobre educação e culturas populares em diferentes contextos educativos.
- Participar de eventos científicos, divulgando resultados do projeto.
- Promover um evento sobre educação e culturas populares.
- Criar vídeo-formação. (Plano de Trabalho do Projeto, 2009).

---

<sup>5</sup> Fonte: Plano de Trabalho do Projeto: Rede de Educação Popular. Coordenação: Benerval Pinheiro Santos e Gercina Santana Novais. UFU, 2009. (texto digitado e não publicado).

O GPECPOP promoveu Encontros Nacionais de Educação, Saúde e Culturas populares com os movimentos populares, sindicatos, associação de moradores; Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação Matemática/UFU- Ituiutaba - Uberlândia-MG, Central de Movimentos Populares - Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Organizações Não governamentais e Grupos de Estudos e Pesquisas. Esses encontros criaram espaços para a comunicação e reflexões sobre conhecimentos produzidos, por exemplo, pelos movimentos sociais e grupos de pesquisa das universidades, em contextos escolares e não escolares, e celebrações das culturas populares. É fundamental lembrar que

[...] os movimentos sociais, assim como diferentes instituições da sociedade civil, vêm se assumindo não mais como simples consumidores de conhecimento produzido pelas pesquisas realizadas na universidade, nem apenas como assimiladores dos profissionais por ela formados. Os movimentos e as instituições sociais vêm se revelando como agentes autônomos, produtores de conhecimento e promotores de propostas políticas. Desta forma, adotam uma postura proativa de diálogo crítico e criativo com os diferentes agentes sociais, inclusive com a universidade. Reivindicam uma relação de reciprocidade, recusando a subalternidade, ao problematizar e transformar o contexto sociocultural e ambiental em que se constituem (FLEURI, 2019, p.15).

No ano de 2011, o Grupo promoveu o ENPECPOP - Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Educação e Culturas Populares, orientado pelo tema “Educação e Culturas Populares: produção de conhecimento e superação das desigualdades no Brasil”, contemplando comunicações vinculadas aos 10 eixos temáticos: escolarização das classes populares e educação popular; culturas populares, democracia e identidade; relações de gênero, raça e etnia; meio ambiente, desenvolvimento popular e cidadania; educação popular: etnociências; Educação popular e saúde; movimentos sociais, educação e culturas populares; educação de jovens e adultos; tecnologias, comunicação e informação na educação popular; infâncias e educação popular.

Em 2013, o tema do 2º ENPECPOP foi “Educação e Culturas Populares: Direitos Humanos, Saberes e Resistências”. Além dos eixos temáticos presentes no primeiro encontro, foram acrescentados: educação, trabalho, movimentos sociais e cidadania e educação Popular e artes.

Há, contudo, outro aspecto que devemos destacar. Essas experiências narradas, envolvendo extensão popular e pesquisa, também, implicaram a reflexão sobre o ensino, colocando a urgência de incluir novos temas, metodologias e epistemologias nos cursos de graduação e pós-graduação, bem como conhecimentos, culturas e a história de seus/suas produtores/as, vinculados às classes populares e à periferia do sistema vigente. Implicaram também na valorização da diversidade de linguagens e modos de divulgar conhecimentos em espaços de comunicação de produção científica e colocou a palavra ciência no plural. Esse processo reflexivo mostrou, também, que as relações não hierarquizadas entre universidade e sociedade têm centralidade na construção de uma educação que emancipa e humaniza.

## **(In) conclusões**

Este texto foi elaborado durante a ocorrência de pandemias. De fato. A pandemia provocada pela Covid-19, uma doença causada por um vírus (Sars-Cov-2) é uma das pandemias. Outras podem ser mencionadas e são responsáveis por aprofundar as desigualdades sociais. São pandemias que retiram a condição de vida digna para a maioria da população e colocam em risco a natureza e a vida humana. A título de ilustração dessas pandemias, citamos:

- a) depredação da natureza;
- b) aumento da fome no mundo e do desemprego estrutural.
- c) aumento das grandes fortunas e dos lucros dos bancos;
- d) redução do papel do Estado na garantia de direitos sociais e humanos;
- e) ensino remoto propagado como oportunidade de continuidade dos estudos dos/as alunos/as das escolas públicas combinado com a invisibilidade da realidade vivida por parcela significativa desses alunos/as. Esses alunos/as não têm acesso à rede de internet. Os pais, as mães e outros/as responsáveis não têm possibilidade de deixar trabalhos, embora mal remunerados e precarizados, para orientar atividades prescritas e disponibilizadas pela escola;
- f) fortalecimento da educação bancária (FREIRE, 1996), composta por um conjunto de aulas vendidas como a melhor e a nova educação, devido à adoção de tecnologias de informação e comunicação.

Tendo em vista o exposto, a nosso ver, cresce em importância a disputa por outros projetos construídos nos movimentos de resistência e proposição. Nesse processo, as experiências dos Grupos de Pesquisa, materializadas em projetos de pesquisa e extensão popular, podem oferecer elementos para pensarmos a relação entre a universidade e a sociedade, os processos de produção, acesso e comunicação de conhecimentos e culturas necessários para enfrentarmos os efeitos das pandemias e dos processos desumanizadores, fortalecendo a construção de novos modos de produzir a existência humana.

Nessa perspectiva, em relação aos desafios relativos ao aprofundamento das desigualdades na escolarização das classes populares, um direito social e humano, as experiências dos Grupos de Pesquisa e Extensão Popular têm potencial para nos auxiliar a desenhar relações não hierarquizadas e solidárias entre universidades e outras instituições educacionais escolares e não escolares e desenvolver outras ações coletivas e democráticas, com vistas à ampliação da definição e do reconhecimento das aprendizagens, ocorridas durante a pandemia provocada pela Covid-19, e à urgência de continuar ensinando que todas as vidas importam.

## Referências

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 11 set. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade**: diálogo entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

FERNANDES, Domingos. Ensino e avaliação no ensino superior: reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do projeto AVENA. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 223-238, maio-ago., 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MENDES, Olenir Maria Mendes; RICHTER, Leonice Matilde; MARTINS, Christian Alves; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; COSTA, Simone de Freitas Pereira. (org.). **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.

OXFAM BRASIL. **Poder, lucros e a pandemia**: Da distribuição excessiva de lucros e dividendos de empresas para poucos para uma economia que funcione para todos. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/historia/>. Acesso em: 5 set. 2020

SOUZA, Tiago Zanquêta de. A extensão popular e a produção do conhecimento conversatório. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 2, p. 237-256, abr./jun., 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11895/6623>. Acesso em: 11 out. 2020.

# EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO POPULAR: MILITÂNCIA, PRÁXIS E EXPERIÊNCIAS\*

*Tiago Zanquêta de Souza  
Valéria Oliveira de Vasconcelos*

## Introdução

Este capítulo é resultado de reflexões teóricas sobre nossas experiências de ensino, pesquisa e extensão vinculadas, de modo muito particular, aos fundamentos teórico-metodológicos da Educação Popular (EP) – que nos remete à relação universidade-comunidade – e da Extensão Popular (ExtP), que possibilitam à Universidade assumir o compromisso ético de aproximar-se da vida mesma, fora dos muros da academia, em que direção se der.

Nas páginas a seguir, registramos nossa luta por superar contextos sociais que se apresentam, a cada dia mais, opressores e excludentes, que negam e invisibilizam milhares de pessoas, especialmente aquelas que frequentam e dependem da escola pública. Nos tempos atuais, a crise humanitária revelada pela pandemia de Covid-19 deflagrou a mais dura e cruel face do neoliberalismo e da necropolítica, atingindo principalmente (embora não exclusivamente) à população menos favorecida e trazendo resultados na área da Educação ainda por serem percebidos, analisados e aprofundados.

Em tempos de tentativas recorrentes de destruição da democracia, dos direitos de aprender, da escola pública e laica para todos e todas - da educação básica à universidade - entendemos a necessidade de problematizar a importância da Ciência (inclusive das Ciências Humanas), da pesquisa, do fazer e do pensar militante, com vistas à transformação da realidade. É fulcral reconhecer: a realidade está sendo e, portanto, não é! Especial atenção deve ser dada ao momento atual, em que nos encontramos atravessados pelas profundas modificações impostas e que ainda advirão pós-pandemia.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.63-86

O objetivo deste capítulo é o de, portanto, contribuir com o debate acerca do fazer da Educação Popular e da Extensão Popular, como possibilidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva militante, com vistas à emancipação, ao exercício da solidariedade, como caminho que auxilie, também, na superação dos desafios inerentes ao que a pandemia nos impõe hodiernamente.

O texto está organizado em três partes. Num primeiro momento, discutimos o conceito de Educação Popular e Extensão Popular, adotando, para isso, a perspectiva da militância, conceito fundamental para que primemos pela coerência entre o pensar, o fazer e o dizer.

No segundo momento, tratamos brevemente sobre a pesquisa militante como exigência ética e política, principalmente no momento atual, em que enfrentamos claras manifestações de necropolítica.

Como forma de problematizar nossas próprias práticas de pesquisa, ensino e extensão, por último, trazemos reflexões sobre a importância do saber de experiência feito e sobre a necessária ruptura com a dualidade saber popular e saber científico. Trazemos, também, algumas provocações pedagógicas em tempos de pandemia.

## **Educação Popular e sua articulação com a Extensão Popular: uma perspectiva militante**

Algumas das características fundantes da Educação Popular, em todos os momentos históricos, são a transgressão do que está posto e a superação da opressão como desafios para pesquisadores/as engajados/as com a transformação da sociedade. Atualmente trata-se de uma luta contra as forças neoliberais e necrófilas que insistem em atentar contra a democracia, o Estado de direito e, dentre estes direitos, o de aprender, o de ser, saber e poder.

Paulo Freire (1996), no prefácio da Pedagogia da Autonomia, anunciava a necessidade de lutar contra a ignorância, o medo e o fatalismo que impõe às pessoas oprimidas a responsabilidade pelo próprio fracasso e a ideia de que a realidade está pronta e acabada, de que é “assim mesmo” e “não vai mudar”. Nascidos eminentemente para a humanização, somos todos e todas, seres de transformação e, como tal, não podemos aceitar que se faça de umas consciências, objetos das outras.

O papel da Educação, em seus mais diferentes níveis, é o de questionar e problematizar a realidade. É como coloca Paulo Freire (2000, p.53-54)

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que 'chegam' em sua geração. E não fundadas em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível, é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto de sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha as condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta [...].

As atividades de ensino, pesquisa e extensão, por isso mesmo, sob a perspectiva de Freire (1996, 2000), implicam a necessidade de desmascarar a ideologia dominante que está presente em muitas dessas práticas acadêmicas.

A neutralidade da educação, falácia reproduzida por uma corrente extremamente ideológica, que considera o “pensamento único” como a linha mestra a ser seguida, pode e deve ser constantemente questionada, tensionada e problematizada. Se a educação é uma forma de intervenção no mundo, como coloca Freire (1996) e, por isso mesmo, é política (FREIRE, 2011c), não existe neutralidade. Embora defendida por aquelas/es que se alinham aos opressores, ou seja, à elite cujas práticas são colonizadoras, monoculturais e eurocentradas, sabemos de sua impossibilidade epistemológica. Há uma insistência, por parte desse grupo, de afirmar que apenas as pessoas que se colocam no campo progressista, alinhadas ao que consideramos como esquerda política, são ideológicas, como se aquelas que se alinham ao conservadorismo de direita também não o fossem. Ora, partindo do conceito de Marx e Engels (2002), ideologia diz respeito a uma construção intelectual sobre a realidade, que descreve e explica o mundo a partir do ponto de vista da classe dominante de sua sociedade, que falseia a realidade, que nega e invisibiliza o ponto de vista das classes populares, dominadas. Tal compreensão, portanto, desmonta a falácia anteriormente anunciada.

A colonialidade (QUIJANO, 2005), fruto dessa ideologia, propala os valores e preceitos construídos no eurocentrismo, no racismo, no machismo, na heteronormatividade, no capitalismo, no neoliberalismo, que sedimentaram, historicamente, hierarquias e desigualdades.

Por seu lado, a EP, como um movimento originariamente erigido na América Latina, vem resistindo às mais distintas formas de opressão desde há muito tempo.

A história da Educação Popular, como contraponto latino-americano ao emergente pensamento hegemônico imposto pelos colonizadores, teve diferentes marcos, protagonizados por pessoas que ousaram contestar a absolutização do paradigma europeu como verdade única (VASCONCELOS, 2020, p. 498).

Representa, portanto, uma tomada de posição, de luta, de movimento, de militância contra a ideologia, no anseio pela profundidade da análise de problemas, no reconhecimento de que a realidade é mutável, na intolerância de quaisquer práticas preconceituosas, de exclusão e de discriminação. A EP não se aquieta diante de situações de dominação e ameaças e ama o diálogo, dele se nutrindo (FREIRE, 2011a), configurando um profundo processo de conscientização.

No processo de conscientização, [...] a realidade concreta [serve] como ponto de partida, como via de acesso para construir a consciência crítica, de modo a oportunizar a problematização da realidade. É preciso considerar, por isso, que o conhecimento se constrói a partir da realidade concreta, na cultura. Conhecendo a realidade latino-americana, Freire incita-nos a apostar na possibilidade de uma educação contra hegemônica, uma educação que contribua na formação do sujeito histórico autônomo, com capacidade de romper, de decidir, de dirigir, de ser ativo e atuante frente aos problemas do seu tempo. O que exige consideração e atenção aos nossos condicionantes históricos que redundaram no nosso modo de ser, particularmente, no nosso modo de pensar. (SOUZA; OLIVEIRA, 2018, p.44).

Em nossa perspectiva, ao considerarmos o processo de conscientização, estamos falando, fazendo e pensando Educação Popular. Esse movimento de trabalho político, com as classes populares (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009) se desenvolveu nos mais diferentes espaços e

contextos e trata de uma educação que se realiza *na e por meio da* cultura, como um processo de problematização e reflexão da própria vida.

Asseveramos que a EP tem dois sentidos. O primeiro, como um processo geral que busca a construção do saber comunitário, como educação da, na, para e pela comunidade. O segundo, como um trabalho político, de luta por transformações da sociedade, pela autonomia e emancipação das pessoas, pelo fortalecimento da democracia e pela justiça social. Assim, a Educação Popular consiste em um

Processo de humanização, um ato político, de conhecimento e de criação, que ocorre no diálogo entre seres humanos, sujeitos de sua vida, e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo. Ao falarmos de Educação Popular, não estamos nos referindo à educação das classes populares, mas à educação *com* as classes populares, *com* elas compromissada e *com* elas realizada, mediante o diálogo. (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009, p. 136).

Estes apontamentos nos permitem afirmar que a militância sempre esteve presente na prática de professores/as e pesquisadores/as atrelados/as à EP que, independentemente dos movimentos a que aderiram, possibilitou a construção de caminhos rumo à legitimação de uma educação pautada nos pressupostos da humanização, da libertação e da emancipação: “a educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p.31). Em tempos de pandemia, tal militância se faz urgente e primordial, no sentido de desvelar a realidade para melhor nela intervir.

Não podemos perder de vista a compreensão de que somos seres inconclusos e inacabados (FREIRE, 2011a) e, exatamente por isso, nos educamos continuamente, o que implica sermos sujeitos de nossa própria educação e não objeto dela.

Hoje, professores/as, pesquisadores/as, intelectuais, organizações sociais, compromissados/as com o ensino, a pesquisa e a extensão precisam reinventar a Educação Popular, com vistas a uma prática pedagógica que inquiria às pessoas quem são, como e onde vivem, porque a realidade se dá dessa forma, entre tantas outras questões. Com vistas a contribuir para a educação básica, faz-se urgente que a academia se abra a ouvir como esses sujeitos desejam e não desejam ser, em que mundo

querem viver e para que mundo de vida social estão dispostos a se preparar para preservar, criar ou transformar (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

Nos momentos atuais, a crise humanitária deflagrada pela pandemia de Covid-19 fez saltar aos olhos a extrema desigualdade social existente no planeta e, junto com ela, as inúmeras situações de opressão, negligência e supressão de direitos a que milhares de pessoas estão expostas. Trata-se, como coloca Enrique Dussel (2007), da negação da vida. Boaventura de Sousa Santos (2020, p.16-17), fazendo referência ao “sul da quarentena”, afirma que:

No dia 23 de Março, a Índia declarou a quarentena por três semanas, envolvendo 1,3 mil milhões de habitantes. Considerando que na Índia entre 65% e 70% dos trabalhadores pertencem à economia informal, calcula-se que 300 milhões de indianos ficaram sem rendimentos. Na América Latina, cerca de 50% dos trabalhadores empregam-se no sector informal. Do mesmo modo, no caso do Quênia ou Moçambique, devido aos programas de reajustamento estrutural dos anos 1980-90, a maioria dos trabalhadores é informal. Isto significa que dependem de um salário diário; mesmo os que possuem um emprego formal gozam de poucos benefícios contratuais. A indicação por parte da OMS para trabalhar em casa e em autoisolamento é impraticável, porque obriga os trabalhadores a escolher entre ganhar o pão diário ou ficar em casa e passar fome.

Nessa linha, quando Santos (2020, p.16) afirma que “as recomendações da OMS parecem ter sido elaboradas a pensar numa classe média que é uma pequeníssima fracção da população mundial”, nos ajuda a ilustrar a negação de que trata Dussel. As práticas de EP, dessa maneira, na perspectiva do *querer bem* de Freire (1996), podem ajudar a problematizar o presente contexto e buscar diminuir os conflitos entre a provisão das famílias e a proteção à vida, a exemplo do que se escancarou com a pandemia.

Urge, portanto, um aprofundamento da leitura de mundo (FREIRE, 2011b) para que, a partir disso, possamos atuar criticamente sobre a realidade. Em outros escritos (SOUZA; VASCONCELOS, 2019) observamos que as pessoas, ao fazerem sua leitura de mundo, mediante análise contextualizada da realidade, emprestam seus conhecimentos e contam sua história. Em outras palavras, descrevem suas experiências construídas ao longo da vida, valendo-se de recursos que demonstram sentimentos, em

grande parte, dos momentos em que viveram, o que pode auxiliar na construção do Ser Mais.

Esse Ser Mais, como vocação e princípio ontológico (FREIRE, 2005) implica uma construção e sistematização do conhecimento de maneira distinta. A leitura de mundo é condição primeira para as escolhas de pesquisa do/a investigador/a. A pesquisa se dá, por isso, na e por meio da práxis, em que a dialogicidade é condição para que o conhecimento social seja desvelado e produzido, e cuja rigorosidade está intimamente associada à transposição da consciência ingênua à consciência crítica, ao desenvolvimento da “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011a).

Reiteramos também que é preciso primar pelo diálogo para promover a superação do autoritarismo, numa relação que transcenda a licenciocidade e a opressão, criando condições para o desenvolvimento da autonomia e para a concretização de ações transformadoras (SOUZA; VASCONCELOS, 2019).

Desse modo, como forma de reafirmarmos o sentido e significado da Educação Popular na atualidade referendamos alguns elementos apontados por Carlos Rodrigues Brandão e Rayane Assumpção (2009, p.96, grifos nossos):

- a) é uma concepção fundamentada em um referencial teórico-metodológico **que parte da vivência e da prática** concreta dos sujeitos para desvelar a conjuntura, os aspectos culturais e estruturais, na perspectiva de recriar o conhecimento e a ação transformadora;
- b) exige uma **coerência entre a concepção teórico-metodológica e o posicionamento político-pedagógico**: a intencionalidade de construir a autonomia e emancipação dos sujeitos;
- c) os sujeitos populares são reconhecidos como protagonistas do seu aprendizado e de sua emancipação – **a aprendizagem é compreendida como processo e não como produto ou resultado**;
- d) o diálogo e o conflito são constitutivos do processo de aprendizagem, que deve se pautar e **construir valores éticos, democráticos e emancipatórios**.

Partir das experiências vividas exige – por parte do/a pesquisador/a, do professor/a, do/a intelectual e de todas as pessoas que se propõem a conduzir práticas educativas pautadas na EP – coerência entre o que se fala, pensa e faz, de modo a possibilitar uma aprendizagem que dê e tenha sentido e significado na e para a vida.

Tendo em vista a escolha política e ética que defendemos, procuramos articular os princípios da EP com a Extensão, cujas práticas estejam assentadas em contextos escolares e não-escolares.

A Extensão que pleiteamos passa longe do equívoco gnosiológico apontado por Freire (2015), como um ato de estender (em si mesmo) um conteúdo estático, em que aquele que estende o conteúdo é ativo e, aquele que recebe é “espectador”, depositário, passivo. Nisso reside uma perspectiva salvacionista e de mão única, da universidade para a comunidade, que é, por isso mesmo, equivocada. Mas, ao compreender a Extensão Popular “como trabalho social útil com a intencionalidade de conectar o ensino e a pesquisa” (MELO, 2014, p.45), podemos intervir na realidade e contribuir para transformá-la, assumindo, assim, que o caráter educativo e o conteúdo pedagógico proveem dessa mesma vértice.

De acordo com José Francisco de Melo (2014), a Extensão Popular na perspectiva do ensino, é capaz de difundir conhecimento e identificar problemas de diferentes ordens, dentre elas, científicas, culturais, cujas metodologias de investigação, especialmente participativas, como a pesquisa-ação e a pesquisa participante, seriam tomadas como forma de resolver tais problemas. Trata-se de um trabalho comunitário cujo potencial reside na geração de um conhecimento aplicado e que pode, por excelência, ser trabalhado na perspectiva do ensino, pela universidade.

A extensão configura-se e concretiza-se como trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a pesquisa. Portanto, é social na medida em que não será uma tarefa individual; é útil, considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse e atender a uma necessidade humana. É, sobretudo, um trabalho que tem na sua origem a intenção de promover o relacionamento entre ensino e pesquisa. Nisto, e fundamentalmente nisto, diferencia-se das dimensões outras da universidade, tratadas separadamente: o ensino e a pesquisa. (MELO, 2014, p.45-46).

Ao assumirmos este conceito de Extensão, estamos primando pela coerência com a concepção de Educação Popular que igualmente adotamos. E, como forma de solidificar esta coerência, entendemos que a perspectiva militante também está atrelada à Extensão como trabalho social útil<sup>1</sup>, uma vez que parte da premissa de que em comunhão é possível

<sup>1</sup> Tomando a crítica como pressuposto, envolvendo os setores populares e desenvolvendo atividades coletivas, a extensão popular adquire a dimensão metodológica exposta. Extensão

produzir um conhecimento proveniente da transformação da realidade. Este movimento participativo está intimamente associado à visão de mundo e à forma como esta comunidade, em extensão, se reconhece, percebe e atua na sociedade, o que configura o caráter militante.

É preciso vincular à Extensão a dimensão popular, como forma de transpor, como coloca Melo (2014), os muros institucionais, abrangendo ações conectadas com os movimentos sociais e outros segmentos, historicamente excluídos e marginalizados, realizando-as no conjunto das tensões de seus participantes, com eles e em seu próprio contexto, alvo de transformação.

A Extensão Popular constitui um arcabouço ético-político-social que não a coloca em concorrência com qualquer forma de extensão universitária em áreas específicas (como biologia, engenharia, ecologia, cultura, artes ou saúde). Pelo contrário, trata-se de uma prática identificada com a busca por um referencial humanizador, de participação democrática, justa e respeitosa, independente do espaço em que ocorra ou da área da ciência em que se debruce. Nela está explícita a práxis, inclusive a nossa própria (SOUZA, 2019). E, é nessa direção, que a entendemos como necessária no contexto acadêmico, no âmbito escolar e não-escolar.

## **Pesquisa militante**

Antes de empreendermos esforços para entendermos o caráter militante que atribuímos à pesquisa, na esfera da Educação Popular e da Extensão Popular, faremos uma discussão, ainda que breve, sobre as influências do neoliberalismo e da necropolítica nos contextos investigativos que buscam a transformação da realidade.

Achille Mbembe, conhecido por ter cunhado em 2003 o termo "necropolítica", em entrevista recente a Diogo Bercito (2020, p.1), por ocasião da pandemia de Covid-19, afirma que "o sistema capitalista é baseado na distribuição desigual da oportunidade de viver e de morrer". Segundo ele, a "lógica do sacrifício sempre esteve no coração do neoliberalismo", que deveria ser chamado de necroliberalismo. "Esse

---

como trabalho social útil é criadora de produtos culturais, cuja origem está na realidade humana e abre possibilidades de se criar um mundo, também, mais humanizado. É o trabalho social útil que transforma a natureza, produz a cultura e revela a intencionalidade de transformação (MELO NETO, 2005, s/p).

sistema sempre operou com a ideia de que alguém vale mais do que os outros. Quem não tem valor pode ser descartado”.

Ora, tal cenário é angustiante e, ao mesmo tempo, aterrador. Como é possível priorizar a economia de mercado, o que garantiria a existência de uns poucos em detrimento da morte de muitos? Na perspectiva da pesquisa, como produzir investigações científicas outras, *com* as pessoas e não *sobre* elas, de modo a buscar enfrentamentos ao presente contexto?

Ao fazer algumas perguntas a Mbembe, Bercito (2020, p.2, grifos nossos) aprofunda um tanto mais a reflexão.

Diogo Bercito – O isolamento social nos dá, de alguma maneira, um poder sobre a morte?

Mbembe – Sim, um poder relativo. **Podemos escapar da morte ou adiá-la.** A contenção da morte é o cerne dessas políticas de confinamento. Isso é um poder. Mas não é um poder absoluto porque depende das outras pessoas.

Diogo Bercito – Depende de outras pessoas também se isolarem?

Mbembe – Sim. Outra coisa é que muitas pessoas que morreram até agora não tiveram tempo de se despedir. Diversas delas foram incineradas ou enterradas imediatamente, sem demora. Como se fossem um lixo de que precisamos nos livrar o mais rapidamente possível. Essa lógica de descarte ocorre justamente em um momento em que **precisamos, ao menos em tese, da nossa comunidade.** E não existe comunidade sem podermos dizer adeus àqueles que partiram, organizar funerais. A questão é: **como criar comunidades em um momento de calamidade?**

Mbembe, em outras palavras, nos chama atenção para o fato de que as comunidades forjadas pelas classes populares estão morrendo. A morte, pelo vírus, é apenas pretexto. É justificativa biológica que legitima a crueldade e a negação da existência de muitos, de modo a imprimirem sempre e cada vez mais, a ideia de que a catástrofe é responsabilidade das próprias pessoas. É a culpabilização das vítimas cada vez mais materializada, sob a égide de quem acumula cada vez mais poder econômico junto ao capital. Ora, se a *comunidade é tudo* – seres humanos em relação entre si, mas com os demais seres animados, inanimados, visíveis e invisíveis presentes num determinado ecossistema de vida (OLIVEIRA, et. al, 2013), e é com a comunidade que também empreendemos a pesquisa, faz-se necessário, portanto, a adoção de uma

perspectiva militante. Nesse sentido, a pesquisa pode e deve colaborar para que haja a reprodução e a preservação da vida, nas suas mais variadas formas, pois, “o cientista que penetra na realidade como investigador militante tem uma forma de conceber a si mesmo e à sua própria arte” (BONILLA; CASTILLO; FALS BORDA; LIBREROS, 1999, p.142).

Para quem se arrisca à pesquisa militante, especialmente vinculada à pesquisa-ação e à pesquisa participante, é preciso considerar quatro aspectos:

1) a metodologia e o investigador não são duas coisas separadas. 2) a metodologia é inseparável dos grupos sociais com os quais o investigador trabalha. 3) a metodologia varia, evolui e se transforma segundo as condições políticas locais ou a correlação das forças sociais, em conflito velado ou aberto. 4) a metodologia depende, em grande medida, da estratégia global de mudança social adotada e das táticas a curto e médio prazo. (BONILLA; CASTILLO; FALS BORDA; LIBREROS, 1999, p.142).

Partindo destes aspectos, de acordo com os autores supracitados, é possível compreender que a aproximação como prática metodológica, junto com/às comunidades, não pode ser utilizada ou manipulada por pesquisadores/as que não sejam militantes, uma vez que apenas militantemente somos capazes de estabelecer a crítica necessária à nossa própria prática, assegurando-nos da validade de nossos intentos, com as pessoas envolvidas e profundamente imersos/as na região e circunstâncias sociais em que nos encontramos. A militância, nesse sentido, imprime organicidade e dinamicidade na aproximação com as pessoas. Nisso reside, também, sua utilidade e a utilidade da pesquisa empreendida junto às comunidades populares a que se insere. A realidade social, cultural, econômica, ecológica vivida pelas pessoas de uma comunidade é que orientará as escolhas metodológicas de pesquisadores/as militantes. E é esse também o próprio caráter da militância, uma vez que se trata de um fazer pesquisa em contraposição ao que defende a hegemonia acadêmica. Esse modo de fazer ciência se volta contra o neoliberalismo e contra a necropolítica. Trata-se da produção de

[...] conhecimento através da ação [cujo] objetivo do investigador militante é colocar suas técnicas e os conhecimentos adquiridos a serviço de uma causa. Esta causa é, por definição, uma

transformação fundamental da sociedade envolvente da qual o grupo, a região ou a comunidade estudada fazem parte (BONILLA; CASTILLO; FALS BORDA; LIBREROS, 1999, p.145).

A transformação da realidade implica, então, que as ações sejam estruturadas, pensadas, gestadas e realizadas com as pessoas que integram a comunidade em que o/a pesquisador/a se insere, de modo que a produção das técnicas de pesquisa esteja, da mesma forma, alinhada aos interesses e às condições desta mesma comunidade. Neste caso, as rodas de conversa, os círculos de cultura, entre tantas diferentes práticas dialógicas, se mostram como possibilidades de dinamizar o momento histórico, primando por formas mais adequadas de comunicação, de modo a estabelecer, com clareza e honestidade, um dizer com as pessoas, não por elas, cuja finalidade última, está na “formação e desenvolvimento de sua consciência de classe, e de acordo com a força organizativa que sejam capazes de engendrar” (BONILLA; CASTILLO; FALS BORDA; LIBREROS, 1999, p.146).

É preciso, portanto, buscar formas de reinventar a Educação Popular e a educação como um todo, nesses momentos de pandemia e de necropolítica.

Até o momento em que de tanto assim ser, venhamos a tornar reais as palavras de Paulo Freire, quando há mais de 50 anos nos lembrava que uma educação que deseje ser, mais do que apenas “popular”, uma prática libertadora e transformadora de pessoas, destinos, vidas, comunidades e sociedades inteiras, precisa reinventar-se. Precisa saber que ninguém educa ninguém. Mas que também ninguém se educa a si-mesmo. Nós, mútua e dialogicamente, nos ensinamos-e-aprendemos uns-às-outras, umas-com-os-outros, a partir de nossas diferenças e em nome de tornar um dia inexistente tudo aquilo que ainda nos faz sermos desiguais (VASCONCELOS; BRANDÃO, 2019, p. 310).

## **Problematizando nossas experiências**

Trazemos aqui algumas de nossas experiências dialógicas, entendendo esses dois preceitos como apontam Carlos Rodrigues Brandão e Maristela Corrêa Borges (2008):

“Experiência” porque envolve sempre o próprio trabalho da vida e porque abarca a conexão entre conviver, criar, fazer algo para, com, ou através do conhecimento. A começar pelo intrincado trabalho de re-equilíbrio de todo o ser. Algo que está sempre acontecendo durante e após (mas existe um “após”, aqui?) a vivência da aquisição de um novo conhecimento significativo vivido como um ato de aprendizagem. “Dialógica” porque é sempre o processo e o produto de uma troca. De uma reciprocidade. De um sair de si para si mesmo, toda a vez em que sensibilidades, afetos, modos pessoais de inteligência, eu, ego, self e seus diferentes níveis e territórios de vivência e de participação na aprendizagem e no conhecimento ingressam de novo na teia de cada momento em que cada um de nós vivencia a experiência de aprender-e-saber. E isto acontece sempre, porquanto num aprender uma mínima “coisa”, toda a teia interior envolvida na aprendizagem é de novo mobilizada e posta em ação. (BRANDÃO; BORGES, 2008, p.14).

Exercitar pesquisas e práticas militantes no Ensino Superior demanda a superação de desafios, principalmente aqueles relacionados com a ruptura das amarras pseudocientíficas que desconsideram o saber popular e a Educação Popular como formas legítimas de fazer educação e produzir conhecimento. Não podemos desprezar que, no contexto das universidades privadas, a lógica reproduzida muitas vezes é aquela, como já o dissemos anteriormente, atrelada à ideologia dominante que, reforçamos, nega e invisibiliza o ponto de vista das classes populares, oprimidas. Por consequência, práticas epistemológicas e metodológicas vinculadas à participação popular, quais sejam: pesquisa-ação, pesquisa participante, rodas de conversa, círculos de cultura, não raro, são fortemente questionadas. Dessa forma, quando assumimos tais práticas e epistemologias, estamos em busca de promover a resistência propositiva popular (NOVAIS; SOUZA, 2019) e de lutar pela descolonização da escola e, por extensão, da universidade, como coloca Manoel Tavares (2014).

Ultrapassados os ditames de um *quefazer* hegemônico no ensino superior, traremos algumas experiências específicas, separadas por contextos regionais e institucionais bastante demarcados. O primeiro autor – Tiago Zanquêta de Souza – atua em uma instituição privada de Uberaba/MG e trará exemplos de ensino, pesquisa e Extensão Popular realizados no período anterior à pandemia; a segunda autora – Valéria Oliveira de Vasconcelos – exerce sua atividade docente em uma instituição

confessional em Americana/SP e indicará algumas atividades de ensino, pesquisa e Extensão Popular já no período de pandemia.

## **Em terras mineiras: experiências singulares de ensino, pesquisa e extensão de um educador popular**

*Quem espera que a vida  
Seja feita de ilusão  
Pode até ficar maluco  
Ou morrer na solidão  
É preciso ter cuidado  
Pra mais tarde não sofrer  
É preciso saber viver<sup>2</sup>.*

Saber viver tem sido uma constante busca, entremeada a minhas práticas de ensino, pesquisa e extensão, que se misturam às minhas práticas cotidianas de produzir a vida. Alimento a esperança, no sentido do movimento e da ação como possibilidade de superar as relações de opressão, a negação da existência de muitos e muitas, a exclusão histórica do direito de aprender a que as pessoas pobres estão submetidas.

Às vezes, paira sobre quem se atreve à luta contra hegemônica, à rebeldia contra os dominadores, a solidão que castiga e a ilusão que consola. Mas, na verdade, não estamos sozinhos e tão pouco iludidos, uma vez que nossas<sup>3</sup> práticas estão assentadas na realidade concreta. Há uma preocupação iminente em compreender e desvelar a realidade junto com as pessoas que partilham conosco suas vidas. Nossas práticas, portanto, não podem estar desgarradas da interpretação crítica da realidade vivente. Caso contrário, seríamos frutos da alienação e estaríamos, com certeza, submetidos e mergulhados a processos de dominação ainda mais inescrupulosos.

Venho percebendo que a esperança e o esperar tem nos permitido elaborar um olhar mais aprofundado e enraizado no contexto onde a pesquisa, o ensino e a Extensão Popular acontecem.

---

<sup>2</sup> Fonte: LyricFind. Compositores: Erasmo Carlos / Roberto Carlos. Letra de É preciso saber viver. Editora e Importadora Musical Fermata do Brasil Ltda.

<sup>3</sup> Me refiro a nossas práticas pelo fato de, como dito anteriormente, não estarmos sozinhos e pelo fato de que as práticas que desempenho são também aquelas que outras pessoas desenvolvem, no âmbito acadêmico ou não.

Com relação ao ensino, tenho utilizado práticas problematizadoras, especialmente por meio de rodas de conversa, que se pautam no diálogo, na amorosidade e na convivência metodológica, sistematizadas em três fases: investigação, tematização e problematização. Num primeiro momento, as rodas são formadas de acordo com as regras estabelecidas pela própria turma. O tema disparado, eleito, nesse caso, em consonância à matriz curricular da disciplina em estudo, passa a ser alvo de investigação pelos/as estudantes. Estes/as lançam mão de diferentes recursos, a começar pela investigação do seu próprio saber de experiência feito para, a partir dele, crítica e reflexivamente, na medida do possível, avançar na busca do conhecimento registrado nos livros, revistas e periódicos acadêmico-científicos. Geralmente, para esse momento das rodas, o uso dos celulares com *internet* tem sido bastante útil. É o momento em que trabalhamos uma dimensão mais prática da pesquisa nos textos e documentos. No segundo momento, as rodas passam à tematização, oportunidade em que os significados do que foi buscado e rememorado no saber de experiência feito se tornam alvo da reflexão dialogada e, no terceiro momento, passamos à busca do desenvolvimento da visão crítica em torno do tema alvo da investigação e tematização. Trata-se de uma prática que demanda grande esforço para aprender a escutar e a dizer a palavra propositivamente, como ensina Freire (2005).

Quanto à pesquisa, que assume um caráter militante, estamos primando por metodologias que preveem o trabalho coletivo, especialmente vinculadas, quando possível, à pesquisa-ação, à observação participante e à adoção, também, das rodas de conversa. Nos grupos de estudo e pesquisa, as rodas têm ganhado um contorno bastante interessante: as organizamos por meio do aquecimento, ou seja, uma atividade que suscita e prepara para o exercício do diálogo reflexivo, crítico e propositivo. Na sequência, passamos à problematização do tema em circulação na roda, momento em que todos e todas podem dizer a sua palavra, apresentar a sua compreensão à luz dos referenciais teóricos estudados, sem perder de vista o sentido e o significado que o tema abordado tem na sua prática de vida e de pesquisa. Por último, passamos ao encerramento e à avaliação da roda, como forma de, também, anunciar possibilidades para as rodas vindouras. Esta experiência tem sido bastante proveitosa, no sentido de que, por relatos que temos registrados, as pessoas se encorajam, trabalham a timidez, desenvolvem a autonomia, compreendem o como se dá o fazer coletivo e colaborativo. Conforme

ensina Freire (2011a), se lançam à ousadia, ao enfrentamento do medo. É um exercício de participação democrática cuja finalidade última é a transformação para o Ser Mais, tanto dos/as pesquisadores/as quanto de quem com estes/as fazem a pesquisa. É a transformação da realidade.

Quanto à Extensão Popular, nossas mais recentes práticas têm sido aquelas voltadas à formação continuada de professores/as-formadores/as, ou seja, àqueles/as que se dedicam à formação de seus pares, em núcleos institucionais, no caso, ligadas às escolas públicas da rede municipal de ensino de Uberaba/MG. De modo não muito diferente, as rodas de conversa têm sido recorrentemente utilizadas. Preparamos as ações extensionistas e formativas coletivamente, ou seja, com a participação de todas as pessoas envolvidas. A estrutura foi delineada na forma de oficinas, assim divididas: 1ª etapa: Oficina – A formação continuada em rede: olhares a partir da práxis. 2ª etapa: Oficina - *Quefazer* e contribuições da pesquisa em educação e 3ª etapa: Oficina – Saberes de experiência em movimento. Os objetivos traçados consistem em oportunizar aos/às profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, vivenciarem um processo de formação continuada, enquanto possibilidade de desenvolvimento profissional. Culminaremos com a elaboração de um *e-book* que traduzirá nossa compreensão e nosso aprendizado durante as ações extensionistas que estão sendo e serão desenvolvidas.

Por último, é preciso reforçar que cada roda de conversa é única. Trata-se de uma prática que permite a partilha de sentimentos, emoções, aflições, reflexões, desejos e, também, permite a mediação de conflitos. É uma prática que assume o conteúdo da vida como currículo e o coloca em diálogo com o que a Ciência, especialmente vinculada ao campo da Educação Popular, tem produzido ao longo dos anos.

## **Em terras paulistas: experiências singulares de ensino, pesquisa e extensão de uma educadora popular**

*O que vale na vida  
não é o ponto de partida  
e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando,  
no fim terá o que colher*<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Cora Coralina.

Os últimos meses trouxeram inéditos desafios no ensino, na pesquisa e na extensão no Ensino Superior, inimagináveis há algum tempo atrás. Após os decretos governamentais que impuseram a suspensão de aulas - desde a Educação Infantil até a Universidade - e o isolamento social, tivemos<sup>5</sup> que, literalmente, reinventar a Educação Popular nesse âmbito de “educação remota”.

Frente a esse novo cenário, visando a fazer das disciplinas espaços de aprofundamento e trocas de conhecimentos em um período absolutamente imprevisto e imprevisível para todas as pessoas envolvidas, algumas perguntas iniciais foram lançadas: Como garantir sentido, significado e qualidade quando a convivência e o face-a-face estão impedidos? Como contribuir para o enfrentamento da pandemia e do isolamento social entre alunas e alunos trabalhadores, frontalmente atingidos nesse contexto? De que forma a pedagogia e a pesquisa em Educação podem auxiliar para denunciar realidades opressoras e anunciar possibilidades de superação?

Isto posto, partilho algumas práticas que remetem à intrínseca relação entre Educação Popular, ensino, pesquisa e extensão. Uma das atividades trazidas como exemplo foi desenvolvida no decorrer da disciplina denominada “Laboratório de linguagens artísticas”, no curso de Pedagogia. Para Brandão:

*Cultura [é], algo que sempre e inevitavelmente estamos criando. Estamos recriando partilhando e consolidando como este ou aquele tipo de instituição cultural em nossos mundos sociais. Algo de que somos os autores, todo o tempo, e também os atores: sujeitos de símbolos, de gestos e de significados que não podem deixar de viver e representar todo o tempo os pequenos e grandes dramas das vidas sociais que criamos. Que criamos e de que e dentro do quê, queiramos ou não, fomos um dia e continuamos sendo continuamente recriados.*

Nessa disciplina foram propostas algumas oficinas, por parte da própria professora com professoras convidadas: “Teatro do oprimido”, “Escrita poética”, “Dança somática” e “Dialética do olhar”. A primeira oficina ocorreu presencialmente – o que parece algo muito distante no

---

<sup>5</sup> Essas experiências e práticas remetem singularmente às atividades desenvolvidas por mim no âmbito de atuação acadêmica. Entretanto, utilizarei a primeira pessoa do plural por entender que as prerrogativas que me movem são, indiscutivelmente, múltiplas e coletivas.

tempo e no espaço – e proporcionou reflexões profundas sobre a opressão nossa de cada dia. A oficina de escrita poética foi proposta já no período de “educação remota”. Depois de partilhado um texto geral, foi solicitado que as alunas e alunos escrevessem sobre as próprias inquietações e sentimentos e, depois disso, socializassem dez dicas para vivenciar os tempos de pandemia de uma maneira significativa e educativa. Já na oficina de dança somática, pautada nos estudos de Klaus Vianna, alunas e alunos compuseram uma *performance* coletiva, pautada em “frases corporais” individuais. A Dialética do olhar provocou as/os discentes a encontrar as contradições existentes nesse período composto por sombras e luzes. Depois dessas quatro oficinas iniciais a sala se dividiu em grupos, planejou e aplicou distintas oficinas cuja problemática central foi: como lidar com a pandemia hoje e depois, quando o mundo voltar a ser outro? Muito embora o distanciamento social tenha sido a tônica de nossos encontros, os resultados apontaram para uma busca uníssona por conjugar o verbo “esperançar”, como sugere Freire. Sentimentos como insegurança, medo, resistência e superação foram expressos e partilhados em verso e prosa, por meio de músicas e fotografias, através de desenhos e *posts*, durante todo o semestre. O produto final da disciplina está sendo construído com alunas e alunos, além das profissionais convidadas, em forma de um *e-book* de autoria coletiva. As palavras-chave desse livro são pautadas nos princípios da Educação Popular: diálogo, respeito, cooperação, reflexão-ação, solidariedade, amorosidade, denúncias e anúncios.

A outra disciplina escolhida para fazer emergir considerações a respeito da orgânica relação da EP com o tripé fundamental da academia foi: “Metodologias educativas de intervenções sociocomunitárias”. Essa disciplina, no âmbito do Mestrado em Educação, tinha como objetivos ampliar conhecimentos metodológicos sobre intervenções educativas, propondo e buscando analisar diferentes possibilidades dessas intervenções em espaços escolares e não escolares. Almejava-se, inicialmente, um trabalho de campo em que docente e discentes poderiam concretizar práticas e reflexões *in loco*. As primeiras aulas teóricas foram realizadas presencialmente e, novamente o curso teve que ser reinventado em função da crise sanitária mundial. Assim, enquanto aprofundamos leituras e estudos com olhar na intervenção e emancipação social, as/os discentes planejaram ações propositivas para os próprios grupos com quem atuavam, configurando um leque de atividades tendo como público-alvo: adolescentes em situação de vulnerabilidade social; idosos moradores de

periferias urbanas; alunos e alunas de um curso profissionalizante; e pessoas escolhidas aleatoriamente entre familiares e conhecidas dispostas a “transformar-se em livros”. O alicerce dessa jornada pautou-se na construção conjunta de caminhos para compreensão e desvelamento da realidade *com* as pessoas participantes, a partir de suas proposições e conjunturas de vida. Os resultados mostraram como a curiosidade epistemológica pode contribuir para a construção de inéditos viáveis diante das situações limites que estamos vivendo no atual momento.

As respostas não estavam ou estão dadas, entretanto, ao buscar pistas que nos conduzam à construção de soluções plausíveis dentro dos desafios que se nos apresentam é fundamental, em nossa perspectiva de vida. Pelo fato de sermos inconclusos, de sermos condicionados e não determinados, temos inúmeras possibilidades de tomar a história nas mãos e transformar o que está posto.

Essa postura e atitude, longe de representarem uma concepção ingênua de conceber o mundo, traduzem, pelo contrário, a marca transgressora e revolucionária da Educação Popular: se o mundo está sendo, logo, não é, há sempre perspectivas de transformá-lo, transformando-nos.

## **Considerações**

Em nosso ponto de vista, promover uma educação básica pública, laica e de qualidade demanda substanciais esforços por parte de professores/as e pesquisadores/as do ensino superior. A formação deve perpassar o compromisso ético *com* as pessoas que estão mais suscetíveis aos efeitos oriundos da necropolítica e da reprodução da ideologia dominante, em suas mais diversas facetas.

No momento atual, avançar na produção de conhecimentos emancipadores é um desafio pungente a ser enfrentado. Se a Ciência era fundamental antes da pandemia, o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão – especialmente nas Ciências Humanas – se mostra ainda mais urgente, uma vez que pode contribuir para desvelar as mazelas sociais, políticas, econômicas e ambientais, além de apontar caminhos para seu enfrentamento. Para transformar a realidade faz-se necessário um posicionamento crítico frente a ela, o que só é possível por meio de uma educação problematizadora, militante e engajada.

Por isso, quando militamos em nossas pesquisas e práticas, quando fazemos Educação Popular e Extensão Popular, nutrimos uma práxis educativa cujo substrato se assenta na intrínseca e dialética relação entre a sociedade e a universidade, e entre a universidade e a sociedade, ou seja, em ambos os sentidos.

Acreditamos que é preciso reinventar maneiras de superação da ideologia fatalista, espreitada por uma minoria que deseja privilégios e conquistas individualistas, fundadas no capitalismo e no neoliberalismo. Nossa esperança está apoiada na profunda e sincera crença de que somos seres sociais, essencialmente solidários, amorosos, biófilos e que, portanto, valorizamos a vida, humana e não humana. Por isso, ousamos acreditar na utopia e na eterna busca por Ser Mais.

## Referências

BONILLA, Victor D.; CASTILLO, Gonzalo; FALS BORDA, Orlando; LIBREROS, Augusto. Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. *In*. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p.131-151.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. Criar com o outro: o educador do diálogo. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p.12-25, jan./dez. 2008.

FELIPE, Severino Pedro; MELO NETO, José Francisco de. Saber popular e saber científico. *In*. MELO NETO, José Francisco de; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (Orgs). **Extensão popular**: educação e pesquisa. João Pessoa-PB: Editora do CCTA, 2017, p.225-254.

FREIRE, Paulo. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. *In*. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.98-104.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação e o processo de mudança social. In. FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a, p.33-54.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011b, p.19-31.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Lições de casa**: últimos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Castro e Costa, L.C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MELO, José Francisco de. **Extensão popular**. 2.ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão popular – valores éticos para uma cultura política pela extensão universitária. In. VIII CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Navegar é preciso... Transformar é possível. [evento na internet]. 2005; Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

NOVAIS, Gercina Santana; SOUZA, Tiago Zanquêta de. Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas Educacionais. **Relatório**. Uberlândia, 2019, 18p.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; ALMEIDA, Sara Ferreira de; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; TEIXEIRA, Iraí Maria de Campos. Comunidade é tudo. *In*: 4 SEMINÁRIO DE PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSO EDUCATIVOS: CONTRIBUIÇÕES DE PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA, 26 de novembro e 3 de dezembro de 2013, São Carlos, **Anais...**, São Carlos, São Paulo, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e America Latina. *In*: Lander, Edgardo (Org.), **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** (pp. 107-130). Coleccion Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; OLIVEIRA, Maria Waldenez. Educação, cultura e conscientização: apontamentos para a Educação Popular. *In*. ARAÚJO, Renan Soares de; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (Orgs). **Educação popular e práticas sociais: ação, processo formativo e construção do conhecimento**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018, p.32-49.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. **Negando a negação: arquivos e memórias sobre a presença negra em Uberaba/MG**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

SOUZA, Tiago Zanquêta de. A extensão popular e a produção do conhecimento conversitário. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 2, p. 237-256, abr./jun., 2019.

TAVARES, Manoel. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. **Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 11, n. 25, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/649>. Acesso em 03 maio. 2020.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Educação popular: uma história, um que-fazer. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 2, p. 135-146, maio/ago. 2009, p. 142.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 50 anos da Pedagogia do Oprimido: reflexões sobre (re)existência no Brasil e na América Latina. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 4 N. 2. p.294-313, 2018.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Entre a utopia e a concretude da Educação Popular: proposições para uma formação crítica. *In*: VILLAGÓMEZ, María Sol R.; SOFFNER Renato; ROCCHI Alessio; MARQUES, Luis (Coordinadores). **Desafíos de la educación salesiana: experiencias y reflexiones desde las IUS**. Quito/Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala, p. 491-521) 2020.



# A PRODUÇÃO MONOGRÁFICA NAS CIÊNCIAS HUMANAS, A RESISTÊNCIA DISCENTE E A POLÍTICA EXTENSIONISTA: UFU (1985-2015)\*

*Cícero José Alves Soares Neto*

## Introdução

Este capítulo pretende resgatar uma experiência metodológica ocorrida na Universidade Federal de Uberlândia e analisar o que ocorreu, historicamente, na proposta de trabalho da produção monográfica nos cursos das Ciências Humanas. Também, a intenção será compreender a resistência do corpo discente à implantação do sistema de avaliação semestral e anual do trabalho monográfico, no período de 1985-2015. Por fim, a meta final objetiva contextualizar o que foi proposto e o significado histórico, dialeticamente, da propositura metodológica inovadora: expõe-se a estratégia da proposta da produção monográfica nos cursos vinculados às Ciências Humanas, na graduação, e a explicitação da correlação de forças na realidade educacional do ensino superior e, nesta, o confronto das forças atuantes no processo histórico, originalmente.

No segundo momento, o foco interpretativo privilegia, dialeticamente, a negação da proposta de trabalho, oriunda do segmento discente, manifestada na resistência, por intermédio do ***mecanismo de auto sabotagem***. No terceiro momento, o registro analítico se materializa na síntese da proposta de trabalho, ao se instalar a política de extensão universitária na comunidade universitária, por intermédio do Grupo de Estudos Metodológicos (GEM/UFU), como canal de socialização da produção de iniciação científica dos graduandos, por meio dos encontros de iniciação científica, frente ao movimento de resistência discente à produção monográfica.

Teoricamente, esta reflexão afirma que se fundamenta nos paradigmas conceituais desenvolvidos por Paulo Freire (1979), na sua obra clássica, *Pedagogia do Oprimido*, visando articular o sistema educacional do ensino superior brasileiro com a realidade interpretada, principalmente no

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.87-100

contexto de uma cidade do interior, Uberlândia, de um Estado do Sudeste brasileiro: Minas Gerais. Segundo a sua mensagem paradigmática, o foco central reside entre a palavra, a ação e a reflexão: aonde o ato de criação se faz determinante.

Metodologicamente, esta análise foca numa experiência histórica, procurando desvendar, por intermédio de um estudo caso, um trajeto singular de um processo de trabalho que pretendia, idealisticamente, a implantação de uma proposta de produção monográfica na graduação, direcionada às Ciências Humanas e que, no percurso metodológico, a realidade determinou, dialeticamente, uma linha temática jamais pensada no campo investigativo: “a relação entre as emoções e o câncer”. Portanto, diante do registro histórico metodológico da experiência acontecida na realidade do ensino superior, esta reflexão se autoquestiona: *como se procedeu na proposta de trabalho extensionista singular na Universidade Federal de Uberlândia?*

Estruturalmente, este capítulo se encontra organizado em três capítulos: no primeiro, o foco analítico privilegia a proposta da implantação da produção monográfica na Universidade Federal de Uberlândia, nas Ciências Humanas, no período de 1985-2015. Descreve o contexto da realidade educacional e, neste ambiente acadêmico, a correlação de forças entre duas posturas: a conservadora, que defende o processo educacional vinculado aos fichamentos, e a linha inovadora, que defende a proposta da implantação da monografia como recurso avaliativo no ensino superior. Além disto, aborda como se deu a questão da intervenção do poder burocrático da instituição no conflito metodológico. No segundo capítulo, a proposta busca compreender a resistência do segmento discente diante da proposta da produção monográfica, por intermédio do ***mecanismo de auto sabotagem***. E, para isto, a análise expõe a materialização da resistência discente em articulação externa com o poder público municipal, por intermédio da secretaria de educação, que procura se proteger dos projetos de pesquisa no campo educacional. Entretanto, nas décadas de 1990 e 2010, o Ministério da Educação promove o incentivo aos programas de pós-graduação e a instalação do Trabalho de Conclusão de Curso na graduação das universidades brasileiras. E quais os desdobramentos históricos da intervenção ministerial no ensino superior? No terceiro capítulo, a temática analítica central desta reflexão aborda a criação do Grupo de Estudos Metodológicos (GEM/UFU) e a sua política de extensão como estratégia de socialização dos avanços investigativos materializados

nas monografias. Para a concretização desta linha extensionista, expõe a parceria institucional com o Núcleo de Estudos da Infância e Adolescência (NEIA), da Escola de Educação Básica (ESEBA), visando promover os encontros de iniciação científica que se tornaram a linha extensionista fundamental de mobilização dos discentes para o investimento nas carreiras universitárias como docentes. Portanto, a proposta interpretativa desta linha de trabalho visa contextualizar o processo histórico do que foi feito e de como se processou a linha educacional no ensino superior brasileiro, por intermédio de uma experiência singular numa instituição mineira: a UFU, nos cursos das Ciências Humanas, por intermédio de uma linha de inovação metodológica: a produção monográfica.

## **1. Proposta da produção monográfica nas Ciências Humanas: UFU (1985-2015)**

Este capítulo privilegia a implantação da proposta de trabalho da produção monográfica nas Ciências Humanas, na Universidade Federal de Uberlândia, no período histórico de 1985<sup>1</sup>-2015<sup>2</sup>, privilegiando o confronto metodológico, na realidade educacional do ensino superior, entre os dois estilos de avaliações adotados: o fichamento e a monografia. Diante deste contexto universitário, o foco será a abordagem da intervenção do aparelho burocrático na administração da dualidade metodológica de avaliação semestral e anual.

### **1.1 A proposta de trabalho na graduação: a produção monográfica**

Ao ingressar no sistema universitário do ensino superior brasileiro, na Universidade Federal de Uberlândia, na disciplina de Metodologia Científica e afins (Métodos e Técnicas de Pesquisa/MTP, Técnicas de Pesquisa em Economia/TPE), o docente, oriundo do mestrado em Sociologia, na Unicamp, procurou inovar, didaticamente, ao implantar a proposta da produção monográfica, como recurso avaliativo semestral e anual, nos cursos de graduação das Ciências Humanas. Inicialmente, ocorreu uma euforia do segmento discente que foi, gradativamente,

---

<sup>1</sup> Ano de ingresso do docente no ensino superior, por concurso de provas e títulos.

<sup>2</sup> Ano de aposentadoria do docente, após trinta anos e três meses numa única instituição federal.

diminuindo, conforme o grau de dificuldade que o processo de trabalho investigativo apresentava. Por exemplo, os obstáculos que emergiram foram: a escolha da temática monográfica vinculada a uma motivação interna que produziria um estímulo fundamental para enfrentar os desafios oriundos da pesquisa, ora no levantamento bibliográfico, ora na consulta às fontes documentais e ao trabalho de campo<sup>3</sup>. Diante dos obstáculos históricos que apareciam, o desânimo se instalava de forma crescente. A escolha temática da pesquisa, muitas vezes, era determinada por familiares (pai, mãe e irmãos), que sugeriam qual assunto deveria ser investigado. Ao se defrontar com os obstáculos cotidianos, o discente, que não havia definido a escolha da temática, entrava em crise. Daí a instalação do conflito pessoal que se transformava numa relação conflituosa com o docente, pois o orientando queria uma “receita pronta”. Deste embate educacional entre o discente e o docente, inicialmente, individual e, posteriormente, social, a resistência do segmento discente tomava corpo e caminhava para o aparelho institucional, ora nas coordenações de curso, ora nas chefias departamentais.

## **1.2 Realidade educacional: fichamentos X monografia**

Na contextualização educacional do ensino universitário, um problema didático toma perfil definido no tronco da disciplina de metodologia científica e suas disciplinas afins, como Métodos e Técnicas de Pesquisa (MTP), principalmente, pois a linha metodológica estava instalada em várias grades curriculares dos cursos de graduação. E qual seria a raiz do conflito metodológico? Na tradição universitária local, a proposta de trabalho dominante se limitava apenas a produção de fichamentos, nos cursos semestrais e anuais. O segmento conservador recebia, com desconfiança, a proposta inovadora. Diante desta correlação de forças, de um lado, a proposta de trabalho vinculada apenas ao recurso didático de fichamento, a linha tradicional que se mantinha numa postura essencialmente conservadora; do outro, uma proposta metodológica inovadora que incomodou os alicerces da proposta antiga estabelecida. Claro que o conflito metodológico foi assumido de forma institucional e, então, tomou contornos burocráticos que se transformaram numa dimensão administrativa, inclusive.

---

<sup>3</sup> Na época, ainda não existia o CEP, para supervisionar a pesquisa com seres humanos.

### 1.3 Correlação de forças: intervenção do poder burocrático

Nesta correlação de forças desiguais, uma equipe tradicional conservadora que possuía livre trânsito no aparelho burocrático, com influência institucional realmente significativa e que dominava os caminhos da estrutura; e, do outro lado, apenas um docente isolado e inovador (idealista), que rompia com a realidade vigente e sinalizava para uma proposta metodológica da produção monográfica. Este é o horizonte da correlação de forças metodológicas. Elas atuariam no horizonte educacional do ensino superior. Como enfrentar essa correlação de forças desiguais no cenário metodológico? Inicialmente, a postura metodológica tradicional conservadora toma a posição institucional e investe no aparelho burocrático para bloquear a proposta metodológica inovadora. E como isto é feito? Nos colegiados dos cursos e nas chefias departamentais, instala-se uma campanha essencialmente de “exclusão social” da linha metodológica inovadora, que possuía ressonância incomodativa. Um detalhe representativo deste movimento histórico é a passagem do docente por 13 cursos de graduação<sup>4</sup> nas Ciências Humanas e apenas o Curso de Enfermagem nas Ciências da Saúde. E a correlação de forças se desdobrava de forma crescente, ora acompanhando os trâmites institucionais, ora nas instâncias informais que possuíam um peso realmente significativo e marcante nos contatos sociais. Buscando registrar esse movimento histórico institucional, o autor desta reflexão conseguiu uma informação “oficiosa” (e amigável) de um conselheiro do Centro de Ciências Humanas e Artes (CEHAR), que relatou a seguinte informação oral documental: *“percebi uma reação negativa dos membros do Conselho daquele centro (CONCEHAR) à implantação da monografia como requisito obrigatório e indispensável para a conclusão dos diversos cursos ali representados”<sup>5</sup>.*

---

<sup>4</sup> Cursos de graduação/UFU: Administração, Artes Plásticas, Ciências Contábeis, Decoração, Design de Interiores, Direito, Economia, Formação Musical, Letras, Geografia, Psicologia, Pedagogia e Teatro.

<sup>5</sup> Grato pela coragem da informação dada de forma corajosa e confidencial. Entretanto, a informação foi documentada por um registro escrito. Contudo, preserva-se o anonimato.

## 2. A Resistência do segmento discente: mecanismo de auto sabotagem<sup>6</sup>

Este capítulo privilegia abordar a resistência do segmento discente, focando no mecanismo de auto sabotagem como estratégia pessoal de enfrentar o desafio monográfico. Além disto, sinaliza para a aliança externa, com a participação do poder municipal. E, também, destaca a política educacional do Ministério da Educação que implanta a monografia nos cursos de graduação, quando do recredenciamento dos cursos de graduação nas universidades brasileiras.

### 2.1 O mecanismo de auto sabotagem: estratégia de defesa pessoal

No desenvolvimento do movimento de resistência manifestado pelo segmento discente, durante todo esse envolvimento cotidiano no ensino superior, o metodólogo percebeu um recurso fundamental de participação discente significativa que chamou a atenção do docente: **o mecanismo de auto sabotagem** diante do desafio da produção monográfica. Historicamente, o metodólogo construía um vínculo pessoal e confidencial, apesar da resistência educacional, que permitiu construir a percepção de como ocorria a estratégia, inconscientemente, de se contrapor a proposta de trabalho acadêmico, com recursos de bloqueios por intermédio do mecanismo fundamental: “a auto sabotagem”. Percebia-se, sutilmente, que havia uma cultura de resistir à proposta de trabalho da produção monográfica, construindo subterfúgios que justificassem a fuga ou o bloqueio do desafio do trabalho acadêmico. Na cultura de resistência de auto sabotagem, inúmeros recursos são ativados, cotidianamente, como estratégia de fugir da meta acadêmica: a produção monografia. Apesar de não ter ocorrido na instituição educacional federal, na qual o docente estava lotado, existe um registro histórico nacional de auto sabotagem que serve de exemplo clássico do fenômeno na realidade universitária brasileira: *“a universitária S. P. F. C.<sup>7</sup>, de 22 anos, confessou à Polícia Civil de Belém que forjou o próprio sequestro, por não ter terminado o trabalho de*

---

<sup>6</sup> Alerta-se, desde já, que, em todo o texto, evita-se a identificação pessoal ou institucional, para que se evite problema de ordem pessoal.

<sup>7</sup> Preserva-se o anonimato da discente universitária, de forma ética.

*conclusão de curso (TCC) a tempo de apresentar*<sup>8</sup>. Nesta lógica, os recursos usados transcendem à imaginação do que se pode valer o discente para contornar a produção monográfica. No amadurecimento do metodólogo, a percepção evolutiva do problema do mecanismo de auto sabotagem toma corpo e formata o olhar sutil do docente, para identificar, na atualidade, a materialização do mecanismo de auto sabotagem na clínica de fisioterapia, por intermédio de recursos ortopédicos, para fugir de desafios que a realidade prepara para cada um de nós. Claro que isto acontece de forma inconsciente. Percebe-se como aqueles corpos bloqueados traduzem os desafios da vida, pelo mecanismo inconsciente da sabotagem contra si mesmo. Se ocorrer uma investigação daquela limitação física, com a história pessoal, pode-se descobrir, no laboratório fisioterápico<sup>9</sup>, a origem do problema somático. Portanto, aquele singular registro somático deve traduzir, num olhar mais criterioso, a materialização da sabotagem no próprio corpo que registra o mecanismo singular da resistência pessoal, pois não se pode colocar a culpa numa pessoa externa. Não existe um terceiro personagem, como fonte de transferência, do problema vivenciado pessoalmente.

## **2.2 Aliança externa: intervenção do poder municipal**

A correlação de forças existe com uma configuração real do confronto entre o docente e o segmento discente, intermediado pelo processo de trabalho da produção monográfica. A evolução do problema toma contornos de crescimento e a próxima etapa terá a participação de um novo agente político: o poder público municipal, intermediado pela secretaria de educação. Qual foi a justificativa oficiosa que circulou no contexto acadêmico para a participação do poder público municipal? E como isto aconteceu? No ano de 1998, uma turma de um determinado Curso<sup>10</sup> das Ciências Humanas apresentou um abaixo-assinado, que questionava a proposta de trabalho do docente, materializando a resistência do discente, de forma documental. Nas “fontes oficiais” comunicativas do Campus Santa Mônica, circulava a informação de que o verdadeiro objetivo da produção monográfica seria a pretensão de produzir denúncias contra o sistema educacional municipal. Somente o docente não

---

<sup>8</sup><https://www.terra.com.br/noticias/brasil/policia/pa-por-nao-entregar-tcc-estudante-forja-o-proprio-sequestro,eb5fac68281da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

<sup>9</sup> Sugestão de uma linha de investigação empírica, após passar pelo CEP, claro.

<sup>10</sup> Continua a linha sem identificação nominal do curso.

tinha conhecimento da estratégia de denúncia, vinculada à produção monográfica. E como o metodólogo enfrentou o problema da resistência discente desta específica turma? Simplesmente, o docente reconheceu a solicitação dos discentes, abrindo mão da proposta construída e se desvinculou de sete projetos ligados a proposta da política de iniciação científica: *Educador do Século XXI, Empresário Educacional do Século XXI, Iniciação Científica, Cursos de Extensão, Política de Eventos, Participação em Congressos Nacionais e Produção Científica*. Contudo, nada disto mobilizou o metodólogo para desistir, apenas da flexibilidade, para recuar no momento histórico crítico, diante de uma postura conservadora forte, politicamente articulada.

### **2.3 Ministério da Educação (MEC): monografia na graduação (1990)**

Na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC), por meio de uma política ministerial direcionada ao sistema de ensino superior brasileiro, incentivou a disseminação dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras, os mestrados, nas unidades departamentais. Na década de 2010, a política ministerial privilegiou a implantação do Trabalho de Conclusão de Cursos na graduação. Na realidade, a diretriz inseriu uma tipologia de opções de trabalhos, sob o manto do TCC: memorial crítico, artigo científico e a monografia. Diante da proposta oriunda do poder central, no caso, da fonte ministerial, e, em função da convivência cotidiana, no interior institucional da comunidade universitária, percebia-se que a resistência havia se instalado, também, no corpo docente. Assim, a diretriz ministerial se impunha, institucionalmente, pois se originava da esfera federal. E o que significou essa política ministerial? Apesar de não existirem fontes oficiais publicadas, como estudo de caso institucional, percebe-se, por conhecimento cotidiano e via participação nos colegiados de cursos e nos conselhos departamentais, que o nível de adoecimento no segmento docente toma um nível alarmante, principalmente, por problema de saúde oncológico, além de outras patologias. Algumas unidades institucionais (departamentos) registram óbitos por essa patologia no segmento docente, num grau elevadíssimo. Na realidade contemporânea, dois outros registros temáticos merecem destaque para o desdobramento da reflexão: a depressão e o suicídio, no segmento discente. Além de atingir os segmentos docente e administrativo, também. Inclusive, como registro ilustrativo e histórico, a Instituição Casa das Cenas debateu a temática, no

Campus Santa Mônica/UFU, em novembro e dezembro de 2018, com o título: “*Depressão e Suicídio: cuidados pelo olhar psicodramático*”<sup>11</sup>. Para registrar a problemática, uma determinada unidade acadêmica<sup>12</sup> registrou duas tentativas e dois suicídios, apenas num período anual, recentemente. Portanto, o problema mencionado toma uma dimensão de contornos preocupantes na comunidade universitária da UFU e nos dois segmentos: docente e discente. Qual seria a origem do problema? Como cada segmento (docente e discente) está reagindo ao contexto da pressão social na realidade atual?<sup>13</sup>

### **3. Grupo de Estudos Metodológicos (GEM/UFU): política extensionista**

Neste terceiro capítulo, a intenção analítica será privilegiar a política de extensão do Grupo de Estudos Metodológicos (GEM/UFU), como estratégia educacional de fazer frente ao movimento de resistência à proposta da produção monográfica. Nesta correlação de forças, ocorreu a parceria institucional com a Escola de Educação Básica, por intermédio do Núcleo de Estudos da Infância e Adolescência (NEIA), para articular o avanço institucional desta linha de trabalho.

#### **3.1 Encontros de Iniciação Científica: início da socialização**

A estratégia de trabalho da proposta da produção monográfica se estruturava em três vias: o ensino<sup>14</sup>, a pesquisa<sup>15</sup> e a extensão. Nesta reflexão, o foco prioriza sistematizar, apenas, a política de extensão, desenvolvida por esta linha de trabalho. Para isto, a visão extensionista apresenta o planejamento estratégico em três momentos: no curto, no médio e no longo prazo. No primeiro, no curto prazo, a meta é expor as monografias produzidas pelos discentes veteranos aos alunos ingressantes do vestibular, periodicamente. No segundo, no médio prazo, a meta extensionista seria expor a produção monográfica na comunidade

---

<sup>11</sup> casadascenas@hotmail.com

<sup>12</sup> Curso das Ciências Humanas.

<sup>13</sup> Uma linha de investigação bastante significativa na atualidade.

<sup>14</sup> A abordagem da temática do ensino será abordada numa outra reflexão, brevemente.

<sup>15</sup> A reflexão conceitual acerca da temática da pesquisa também será discutida num próximo trabalho.

universitária da UFU, nos seus eventos internos, e nos encontros externos, regionalmente. E, no longo prazo, a política de extensão provocava a participação dos discentes nos congressos de nível nacional, como a SBPC. A partir do exposto do planejamento estratégico metodológico, no primeiro semestre de implantação da proposta de trabalho, a política de extensão foi instalada no ano de 1985, e a fonte jornalística do Correio de Uberlândia registrou o momento histórico inovador com a manchete: *“Debates movimentam alunos de 3 cursos na UFU”*<sup>16</sup>. E a reportagem comunica que os alunos dos Cursos de Artes Plásticas, Decoração e Formação Musical apresentariam os seus trabalhos desenvolvidos na disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa II. A configuração da proposta de trabalho vai se delineando nos semestres seguintes e, então, ocorrem os Encontros de Iniciação Científica dos discentes para os alunos ingressantes. Num evento posterior, no ano de 2010, o texto de apresentação do evento afirma que *“a filosofia desta proposta de trabalho metodológica repousa fundamentalmente na autonomia e independência preconizada por Paulo Freire”*. E reafirma o texto que *“o estímulo a aquisição do processo de criatividade que o sistema educacional vigente tenta implantar”*<sup>17</sup>. E quem levaria a proposta de trabalho, por intermédio da política de extensão? Essa função extensionista ficou reservada ao GEM/UFU, Grupo de Estudos Metodológicos, que foi criado com o objetivo de articular e mobilizar a proposta de trabalho da produção monográfica, comandando as metas previstas nas reuniões do GEM. E tinha como objetivo, fundamental, confrontar-se ao movimento de resistência do segmento discente. E a dimensão extensionista da proposta de trabalho do GEM/UFU teve, no XIV Encontro Itinerante de Iniciação Científica, ocorrido em 05 de abril de 2003, numa Instituição local renomada, o Colégio Nacional, um registro significativo: sete comunicações orais e onze painéis. O encontro congregou discentes de seis cursos das Ciências Humanas, apenas. Pelo nível de maturidade e amadurecimento dos envolvidos com a proposta de socialização das monografias, o evento representou o ápice da linha de trabalho que foi alcançada a meta, historicamente. Contudo, a dimensão qualitativa dos eventos em si foi superada pelos Encontros de Iniciação Científica, na articulação com a parceria com o NEIA/ESEBA. Portanto, a proposta de trabalho, idealisticamente pensada, teve a dimensão

---

<sup>16</sup> Correio de Uberlândia, Uberlândia, 25 de junho de 1985, p. 12.

<sup>17</sup> III Encontro de Iniciação Científica do Curso de Filosofia da UFU, calourada de 2010.

determinante da realidade como pressuposto para a materialização da linha de trabalho, dialeticamente.

### **3.2 Parceria institucional: Núcleo de Estudos da Infância e Adolescência (NEIA)**

A proposta de trabalho extensionista procurou sair do espaço interno e buscou alianças com grupos de participação socializante na comunidade universitária da UFU. Inicialmente, ocorreu a parceria com o NEIA (Núcleo de Estudos da Infância e Adolescência), da Escola de Educação Básica (ESEBA), instituição também vinculada a UFU. O intercâmbio entre os dois grupos, o GEM e o NEIA, se refletiu numa política de reuniões planejadas, nas quais os trabalhos produzidos eram socializados e interativamente dialogados pelos participantes da produção científica dos discentes e dos docentes vinculados a ESEBA. No convívio interativo, o grau de amadurecimento se refletia na qualidade das perguntas, pois as análises críticas contribuía para os avanços significativos das pesquisas individuais expostas. No V Intercâmbio de Pesquisa Científica, GEM e NEIA, ocorrido em 23 de novembro de 2003, a produção socializada refletia o que se produzia nas duas unidades institucionais e provocava um estímulo na comunidade universitária, pela qualidade das comunicações orais produzidas.

### **3.3 Formação universitária: carreiras acadêmicas**

O GEM/UFU promoveu o “1º Encontro do GEM”, no ano de 2013, no qual os discentes originários dos eventos da política de iniciação científica e participantes da proposta de trabalho da produção monográfica, desde o início, expuseram as suas dissertações de mestrado e as suas teses de doutorado, socializando as suas pesquisas para a comunidade universitária da UFU. No evento, ocorreu uma materialização histórica da proposta de trabalho de um processo de trabalho, originalmente idealista, mas que a realidade do ensino superior reformatou, de forma dialética. Além disto, a confirmação desta linha de trabalho se consolidou, pois, quase todos os participantes eram professores universitários com doutorado ou mestrado, produzindo reflexões significativas que se originavam da proposta inicial: investir na “motivação interna”.

## Conclusão<sup>18</sup>

Esta experiência metodológica relatada contribuiu, significativamente, para despertar o metodólogo para a temática investigativa sobre a qual se debruça na atualidade: “**a relação entre as emoções e o câncer**”. A problemática do mecanismo de auto sabotagem contribuiu para o desenvolvimento do olhar do docente para o vínculo emocional com a patologia, sob o prisma dos registros memorialistas dos que foram acometidos do problema de saúde oncológico. Nos registros autobiográficos dos autores memorialistas adoecidos, um fato fundamental ganha destaque no relato estritamente pessoal: *o processo de interiorização do biógrafo memorialista*. Nesse depoimento essencialmente emocional, o testemunhante (memorialista) aborda a questão do mecanismo de auto sabotagem de forma sutil, como um recurso de compreender a sua patologia. Assim, existe um depoimento da história estritamente pessoal com o problema vivenciado com a patologia. Diante deste ganho temático, a relação emocional com a patologia, a perspectiva do metodólogo foi reconstruir a evolução da linha de trabalho, inclusive, esta reflexão se transforma num passo significativo de compreender o processo histórico a partir do foco central: **o mecanismo de auto sabotagem**. Entretanto, o sistema de interiorização ainda é desafiante ao docente pela complexidade temática vivenciada, incrustada na Sociologia das Emoções e na Sociologia do Corpo. Nos eventos Latino Americanos, e, também, em Portugal e na Espanha, a temática tem tomado dimensão bastante expressiva nos Grupos Temáticos. Portanto, a conquista do que se investiga na atualidade tem ligação com a resistência do segmento discente: o mecanismo de auto sabotagem, com certeza.

Assim, o processo comunicativo do conflito da resistência do segmento discente se manifesta de forma sutil, por intermédio do mecanismo de auto sabotagem, para o olhar do metodólogo, que conquistou uma nova temática realmente representativa do problema pessoal e social, também. Isto posto, a proposta de inovação metodológica, a produção monográfica na graduação, originalmente idealista, ao interagir com o contexto universitário, principalmente o segmento discente, dialoga com o mecanismo de resistência do segmento discente, e, então, se refaz,

---

<sup>18</sup> Como todo o texto registrou, privilegiou-se a identidade anônima, pois a realidade comunitária é bastante conservadora, no caso, Uberlândia, e, por extensão, a instituição federal. Então, por cuidado diplomático, evita-se identificar algo, para não incomodar.

dialeticamente, e percebe uma nova frente de investigação materializada na relação entre as emoções e o ato de adoecer, por intermédio do câncer, em particular. Este desdobramento evolutivo da percepção do olhar inicial do mecanismo de auto sabotagem, manifestado pelo discente, como reação de resistência à produção monográfica, determina um novo campo de investigação ao metodólogo. Neste desafio estritamente pessoal, não custa questionar, de forma ampliada, aos vários doutores e professores universitários oriundos da proposta metodológica, qual a leitura crítica da linha de trabalho vivenciada, historicamente? Ou seja, qual a sua percepção analítica da formação acadêmica na trajetória?

## Referências

BRANDEN, Nathaniel. **A auto estima e os seus seis pilares**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HERMES, Patrícia; ROSNER, S. **O Ciclo da auto sabotagem: por que repetimos atitudes que destroem nossos relacionamentos e nos fazem sofrer**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2009.



# OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM CURSOS DE LICENCIATURA: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO\*

*Marineide de Oliveira Gomes*

## **Introdução**

O tema da formação de professores contextualiza-se no panorama das transformações culturais, sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas e das reformas dos sistemas educativos e as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais globalizada e padronizada - uma sociedade em que o fator permanente é a mudança e que o conhecimento (e não somente a informação) ocupa papel central. Nesse cenário, formar professores tem importância cultural e política, pois são os professores os responsáveis pela condução dos processos de socialização e de formação das novas gerações, por meio da escolaridade. Assim, conforme afirma Freire: “é o momento histórico que determina a prática do ser professor, pois este, antes de ser professor, é ser humano que vive no mundo e com o mundo”. (FREIRE, 1996, p. 12)

A formação em nível superior é parte de um processo permanente que atravessa a trajetória de vida do professor, permeado pela Formação Contínua e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente. Uma matriz identitária de como ‘ser professor’ vai sendo construída, já na condição de estudante, desde o primeiro dia em que se ingressa na escola, quando criança, de modo que este estudante quando chega a um curso superior de formação de professores (Licenciatura) já construiu, reconstruiu ou desconstruiu maneiras de exercer esse papel profissional (GOMES, 2013).

“Tornar-se professor” supõe considerar os saberes invisíveis desenvolvidos ao longo do percurso formativo do professor, que apresentam impacto na trajetória docente e, sobretudo, nas práticas pedagógicas, tanto ou mais do que os saberes apreendidos nos cursos de formação de professores. Aprender-se a ser professor, envolve portanto,

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.101-116

um processo de formação e de aprendizagem profissional que, segundo Meireu (2006), significa operar com a dimensão do ‘acontecimento pedagógico’, um profissional que educa para a democracia, constituindo-se um professor de escola (mais que um profissional que ‘dá’ aulas isoladamente) - enfim - um construtor da humanidade.

Um dos grandes problemas da atualidade no Brasil, na área da Educação, é a pouca atratividade da profissão docente e a restrita vocação para a área (GATTI; BARRETTO, 2009), que se justifica, entre outros fatores, pela desvalorização social da profissão, a instabilidade na carreira, o não reconhecimento social – como fatores que dizem respeito ao estatuto social e profissional. Poucos jovens (egressos do ensino médio) sentem-se atraídos para esta área e grande parte daqueles que optam por ser professores, o fazem como segunda ou terceira possibilidade de carreira, em muitos casos, como uma profissão de passagem, por não terem conseguido ingressar em um curso superior desejado e pelo fato da profissão docente garantir maior empregabilidade.

É nesse cenário que o Ministério da Educação, nos últimos anos, empreende ações de indução de Políticas Educacionais, para viabilizar um projeto de governo que tem como meta - na fase pós impeachment de 2016 - minimizar os investimentos em Educação e de ‘fazer mais com menos recursos’. O contexto geral que vivemos atesta essa afirmação (com a aprovação da Emenda Constitucional/ EC 55/2016 (BRASIL, 2016) - pelas formas de condução de processos de participação na definição das Políticas Públicas Educacionais, como o caso das reformas recentes com a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) e a reforma do ensino médio (para citar somente algumas ações) que apresentam a inequívoca intenção de manter a educação brasileira em patamares ínfimos, caminhando na contramão da elevação dos direitos sociais e de cidadania da população em geral e em especial, a menos favorecida economicamente. E vulnerável socialmente.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) - de acordo com o Edital Capes nº 06/2018 - Retificado - objetiva “implantar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018). A simultaneidade, a articulação e a rapidez das recentes ações do Ministério da Educação no âmbito da formação de professores são prova dessa afirmação, conforme posicionamento e denúncia de entidades

representativas do campo da Educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2018).

Com a intenção de problematizar a unidade teoria e prática nos estágios curriculares supervisionados em cursos de Licenciatura organizamos o texto em duas partes. Na primeira, problematizamos o desafio de construir unidade entre teoria e prática em cursos de Licenciatura, evidenciando alguns pressupostos do PRP - Capes, que pode ser entendido como uma forma de estágio curricular. Na segunda parte objetivamos tensionar as premissas do Programa, em face de outro Programa de Residência Pedagógica (da Universidade Federal de São Paulo/ Unifesp - campus Guarulhos), trazendo ao debate as perspectivas de formação de professores que sustentam os dois Programas. Ao final, trazemos alguns elementos de reflexão acerca da responsabilidade política de formar professores para a escola pública, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da relação escola e universidade.

## **O desafio da construção da unidade entre teoria e prática em cursos de Licenciatura: o PRP – Capes**

Entender a prática pedagógica (e não o praticismo) como componente pleno de formação implica torná-la central na formação do professor, de modo a dialogar com os demais componentes curriculares do curso, de forma intencional, estabelecendo interfaces, trazendo à tona a complexidade da realidade, o que supõe método, rigor e instrumentos capazes de olhar o cotidiano escolar - que apresenta-se multifacetado, heterogêneo e por vezes, contraditório - na forma de um olhar estranhado que favoreça atividade criadora e de pesquisa com possibilidades de recriação da realidade, ou ainda de vê-la por diferentes ângulos (GOMES, 2013).

Para Formosinho (2000) uma instituição formadora com forte cultura acadêmica aumenta a distância entre as disciplinas curriculares e a prática pedagógica e apresenta menor interação e maior diferença de estatuto entre os formadores envolvidos.

Ter a prática pedagógica com tal centralidade auxilia o estudante - futuro professor - a construir sentidos sobre a profissão docente, seja pela possibilidade de “ler” as teorias que sustentam as práticas dos professores da escola-campo, contextualizada na observância das condições de trabalho

e na reflexividade sobre como aqueles professores se tornam professores no dia-a-dia, na relação dialética entre teoria e prática.

A aprendizagem da profissão por meio dos estágios curriculares supõe ainda construir com as escolas-campo formas de acolhimento, de supervisão e de acompanhamento profissional dos estagiários, assim como dos professores que ingressam na profissão (os iniciantes) considerando que os primeiros anos de exercício profissional são fundamentais na construção de suas identidades. O contato profissional na escola e no diálogo com os colegas mais experientes e que trazem consigo uma cultura profissional reveste-se de importância no itinerário formativo do estudante-estagiário (GOMES, 2011).

Muitos são os estudos que comprovam a importância do trabalho em equipe nos modos de constituição da profissionalidade docente por meio da partilha de experiências e de responsabilização coletiva com o(s) projeto(s) da escola, superando isolamentos em direção a uma outra cultura profissional, colegiada e colaborativa (CANÁRIO, 2006; CONTRERAS, 2012; NÓVOA, 1992, 2003, 2011; PIMENTA, 2012).

Diante dessas constatações - efetuamos uma breve análise documental do PRP - Capes (2018) - na tentativa de identificar seus pressupostos e nos perguntamos: o que a análise do (novo) Programa de Residência Pedagógica explicita e esconde?

Desde 2007, após 56 anos de existência, a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) – chamada ‘nova Capes’ - por meio da Lei Federal nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007) passa a assumir (além a avaliação da Pós-Graduação) também a função de coordenar a formação inicial e contínua de professores para a educação básica, prevista na Política Nacional de Formação de Profissionais para essa área.

Entendemos que o PRP - Capes visa colaborar com o processo formativo de estudantes e de professores, por meio de concessão de Bolsas de Estudos aos participantes (coordenador institucional, docente orientador da IES e preceptor/ professor da escola-campo que acolhe o Residente) consubstanciado em um Projeto Institucional elaborado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que forem avaliadas aptas para essa finalidade, por meio do processo seletivo realizado pela Capes. Prevê um período de imersão do Residente, preferencialmente em uma única escola-campo, em ações de imersão profissional, num total de 440 horas e que os Residentes e Preceptores devem participar de ações de formação antes e

durante o período de existência do PRP (18 meses). O Programa prevê que essa experiência formativa possa fomentar mudanças nos programas de estágios das Instituições de Ensino Superior (IES) e que seja assumida institucionalmente.

No escopo das ações do Projeto Institucional das IES deve constar (item 3.1.3):

a) a apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos; b) priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou do conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e de aprendizagem; c) atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018).

Explicita-se assim, ao nosso ver, a correia de transmissão de Programas de indução de Políticas Educacionais tais como o PRP - Capes, previsto para ser oferecido aos estudantes na segunda metade dos cursos de Licenciatura e o novo Programa Institucional de Iniciação à Docência - Pibid (BRASIL, 2018) - que passa a ser oferecido na primeira metade dos cursos de Licenciatura, com a concretização da BNCC nas escolas de educação básica e poder favorecer grandes grupos empresariais que estão a postos para vender 'produtos educacionais' visando atender aos preceitos da concretização da BNCC nas escolas.

Importante lembrar que os dois Programas apresentados em 2018 pela Capes (PRP-Capes e Pibid) dividiram o mesmo número de Bolsas que antes era de responsabilidade do Pibid.

Ao tratar o PRP- Capes como uma possibilidade de estágio curricular, com concessão de Bolsas de Estudos não universalizadas, em que pese a importância dessa opção de formação para muitos estudantes (em especial, os que cursam o período Noturno, por trabalharem) – sabemos que a maioria ficará de fora dessa experiência formativa e continuará a desenvolver os estágios obrigatórios, de maneira geral - de forma cartorial - privando-se da experiência formativa de processos de imersão profissional dessa natureza, que podem trazer as práticas (do campo profissional) para a reflexão teórica (e não o contrário).

Macedo (2014) identifica os agentes políticos públicos e privados, na atualidade, responsáveis pela hegemonização das concepções de Currículo e de Educação, por meio de redes de políticas, identificando a produção de novas formas de sociabilidade nas Políticas Públicas, como uma forma de regulação baseada na avaliação (em larga escala) segundo modelos privados de gestão, expulsando da Educação, o imponderável.

Controle e regulação nos parecem ser as palavras-chave que induzem a concretização da atual Política Nacional de Formação de Professores, ao contrário de outra concepção que entende o professor como profissional emancipado intelectualmente e capaz de reagir - de diferentes formas crítico-propositivas - às ações externas que ameaçam a autonomia da profissão docente e da escola (HARGREAVES, 1999; CONTRERAS, 2002; PIMENTA; GHEDIN, 2006), lembrando que a autonomia e a liberdade de ensino estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN) 9.394/96.

Nesse sentido, outro fator encoberto na névoa que sobrevoa o PRP -Capes nos parece ser o conceito de inovação e de currículo. Entendido aqui com função técnica e não emancipatório-crítica, o conceito de inovação apresenta o significado de novidade, não havendo mudança substancial nos processos educativos. A inovação emancipadora, por sua vez, significaria ir à raiz, à origem dos fenômenos educativos, apresentando originalidade e não novidade (que pode se mostrar efêmera e superficial), o que implica na superação de formas de ensino-aprendizagem positivistas, gestão participativa, reconfiguração de saberes e da relação teoria e prática, concepção, desenvolvimento e avaliação interligados, valorização das dimensões subjetivas e estímulo à participação intelectual dos estudantes (COUTO, 2013). Sobre o conceito de currículo faz-se importante considerar suas funções repressivas ou emancipatórias (APPLE,1997; GIROUX, 2005) e os currículos formal e oculto presentes no dia-a-dia das escolas de educação básica, assim como pelas IES.

Ao priorizar o controle e a regulação como propulsoras das Políticas Educacionais que regem os Programas aqui em foco - o PRP - Capes e o Pibid como políticas construídas sem a participação dos professores das escolas - não tendo os docentes, estudantes, gestores e demais envolvidos nos processos educativos como interlocutores e sim como cumpridores de políticas, ao nosso ver, as dimensões da inovação - como originalidade - e de currículo como possibilidade crítico-emancipatória ficam prejudicadas, por não ser esta a razão e a lógica de tais ações formativas.

## **O caso do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp - campus Guarulhos**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) - campus Guarulhos, do Curso de Pedagogia (UNIFESP, 2014) é um programa de estágio curricular para a docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e gestão escolar que é realizado em escolas públicas parceiras do Programa, totalizando 300 horas. O Programa existe desde 2008 e pressupõe uma concepção de formação reflexivo-crítica, por meio da imersão profissional e da aprendizagem “em situação”, tendo a realidade das escolas públicas municipais (do município de Guarulhos) e estadual - de São Paulo (localizadas em Guarulhos) - como fonte de aprendizado (GIGLIO et al, 2011).

Trata-se de uma ação interdisciplinar no Curso de Pedagogia e o Programa não dissocia, ensino, pesquisa e extensão. No plano do ensino, as ações do PRP são organizadas coletivamente no curso e dele tomam parte a maioria dos professores, inclusive aqueles que não são responsáveis diretamente por disciplinas práticas e de estágio curricular no curso, ocupando lugar central na formação dos estudantes. A pesquisa é considerada como princípio educativo no Programa e muitos temas que são problematizados pelos estudantes na fase de imersão em campo e depois de elaboração de Relatório Final são desdobrados em temas posteriores de pesquisa - seja em ações de Iniciação Científica, de Trabalhos de Conclusão de Curso ou ainda de aprofundamento para ingresso em cursos de Mestrado no campo da Educação.

Já a intencionalidade do plano da extensão universitária fica explicitada desde o início das ações do Programa. Primeiramente pelos contatos iniciais dos professores do curso de Pedagogia com as equipes gestoras e professores das escolas-campo, criando condições para a decisão da equipe gestora dessas escolas e dos professores de fazerem parte do mesmo, aderindo ao Programa e responsabilizando-se como coformadores dos estudantes. O acompanhamento das ações do Programa na escola é feito periodicamente diretamente nas escolas pelos professores do curso de Pedagogia, com reuniões em horários de estudos dos professores, em que participam professores que participam ou não do Programa, o que se revela como Formação Contínua dos professores das escolas-campo. A

Formação Contínua também ocorre - pelo levantamento das Necessidades Formativas dos professores dessas escolas pelos professores da Universidade - e que são transformadas em ações de formação, que ocorrem tanto nas escolas-campo, como na universidade e por último, os professores das escolas-campo são convidados a cursar disciplinas do Curso de Pedagogia na Universidade. As escolas são também representadas em um Comitê Gestor do Programa, responsável pelas deliberações coletivas do desenvolvimento das ações em parceria (Universidade e escola-campo).

Dessa forma é entrelaçado o tripé que sustenta o estágio curricular supervisionado e que dá sentido à unidade teoria e prática: i) a instituição formadora (a universidade); ii) a escola-campo de educação básica (celeiro de aprendizagem profissional para o estudante) e iii) o próprio estudante (aqui referido como Residente). A respeito do desafio da organização curricular dos cursos e das possibilidades de relação entre universidade e escola básica, Maria do Céu Roldão, em entrevista, acentua que

Ter a ilusão de que se ensina alguém a ensinar de forma ativa, reflexiva e analítica por meio de processos transmissivos significa que se mantém a matriz tradicional. Na minha avaliação, a universidade é o expoente mais elevado de uma cultura organizacional e profissional arcaica e a academia tem um poder social acrescido. Podemos não gostar, mas é um fato e isso formata as representações. É a conversa de São Tomás de Aquino “olhas o que eu digo e não o que eu faço” (GOMES, 2016, p. 171).

Para buscar garantir a coerência formativa e a unidade teoria e prática, por meio de relação de confiança e colaborativa com as escolas campo, o Programa da Unifesp- Guarulhos oferece condições para que as escolas-campo e os professores parceiros do Programa apresentem adesão voluntária ao mesmo, sabendo que o Programa supõe uma vivência sistemática e temporária na escola e em salas de aula, pela imersão por um período de um grupo de Residentes em diferentes ambientes da escola pública de educação básica, em um circuito que envolve - ao mesmo tempo - o contato direto com a docência e com a política educativa da escola e ainda a relação com o professor da universidade (professor preceptor - que tem sob sua responsabilidade um grupo de até 10 Residentes), com reuniões semanais de supervisão na universidade.

O PRP da Unifesp - Guarulhos prevê uma intervenção prática pontual do Residente na sala em que realiza o estágio, após um processo de ob-

servação, escuta, análise e compreensão da escola, dos seus profissionais, chegando a uma intervenção pedagógica situada e contextualizada, no sentido de enriquecer as práticas pedagógicas ali desenvolvidas, em um processo de formação partilhado com a escola-campo e seus profissionais, o que enseja um forte vínculo institucional, por meio de ações colaborativas de extensão universitária, com a presença permanente dos professores supervisores da universidade, além de haver pelo menos um evento anual para partilha, socialização e análise das experiências formativas, ocasião em que todos profissionais das escolas-campo avaliam o Programa, visando seu aperfeiçoamento, em uma sincronia de aprendizagens.

Uma formação profissional que privilegie a reflexividade necessita de ambientes formativos de partilha e de cooperação pedagógicas, promotor de descobertas e novas significações, individuais e conjuntas (ZEICHNER, 1993) e, conseqüentemente, da melhoria nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, reconhecendo-se como uma escola reflexiva, inclusiva e multicultural.

Sob essa ótica, preparar o estagiário para exercer a reflexão, conduz a uma mudança de atitude e de comportamento, que leva a novas ações (transformadas) com uma consciência maior das atitudes e crenças que balizam suas práticas. As condições necessárias para que ocorra uma supervisão pedagógica reflexiva pressupõe uma concepção de formação de professores que supere a prescrição e a racionalidade técnica, no âmbito das atuais condições de trabalho dos professores de IES que realizam a supervisão das práticas nos estágios e nas escolas-campo (GOMES, 2011).

Para que um professor supervisor de uma instituição de ensino superior possa acompanhar um grupo de estudantes nessa dimensão crítico-reflexiva, ele necessita ter condições de trabalho compatíveis com essa tarefa, com previsão de efetuar visitas periódicas às escolas-campo de estágio para reuniões com os profissionais que acolhem os estagiários, apoio financeiro e uma logística organizacional que contrasta com as precárias condições de trabalho da maioria das IES privadas (que, na maioria dos Estados brasileiros estão à frente na oferta dos cursos de Licenciatura, em geral oferecidos no horário noturno, o que já dificulta a realização dos próprios estágios curriculares no caso de estudantes-trabalhadores). Por sua vez, a escola-campo e o professor que recebe o estagiário precisaria ter a garantia de condições para o trabalho coletivo e o acompanhamento do estagiário - em outras bases formativas.

A adesão a Programas externos de formação de professores, a nosso ver, merece ser avaliada por aqueles que fazem a educação na escola, de modo a que a adesão não seja somente uma decisão administrativo-burocrática para atender às exigências legais ou das instâncias superiores (ou represente um adicional de salário pelo pagamento de Bolsas), mas antes um exercício de corresponsabilização pelo profissional que está sendo formado e pela própria formação (Formação Contínua) do professor ou gestor da escola-campo que acolhe o estagiário.

Por meio de processos de homologia formativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005) os profissionais da escola, assim como os estagiários têm condições posteriormente de desenvolver ações homólogas com as crianças e jovens, porque impregnadas de sentido profissional, de conteúdo reflexivo e de pesquisa, por terem experienciado momentos de reflexão e partilha de saberes.

Fica evidenciado dessa forma a diferença entre os dois Programas (o PRP - Capes e o PRP da Unifesp Guarulhos) que atuam sob bases diferentes (e contraditórias) acerca da formação de professores. Há que se acrescentar que a não universalização do PRP - Capes pode representar, na prática, a segmentação e a fragmentação da formação dos estudantes de cursos de Licenciatura, ao não oportunizar a todos as mesmas condições de formação.

Valorizamos iniciativas governamentais que favoreçam relações profissionais e que aproxime as instituições formadoras de professores com escolas de educação básica, mas sabemos existir riscos eminentes (sobretudo pela precarização da condição docente e pela condição estrutural das escolas de educação básica) - caso não sejam construídas relações orgânicas e de mão dupla com as escolas de educação básica, por exemplo, o risco de transformar o estudante Residente em mão de obra barata, substituindo professores ausentes ou cumprindo função auxiliar ao professor e também de conceber os campos de estágio curricular como laboratórios de aplicação de modelos prontos que não dialogam com a realidade e as necessidades das escolas de educação básica. Tal condição nos chama à responsabilidade ética como formadores de formadores, na garantia da dimensão de aprendiz de professor, da mesma forma que nos hospitais-escola os estudantes de Medicina não poderem assumir responsabilidades sobre os casos de doenças e dos doentes que vivenciam.

## Considerações (quase) finais: não conclusivas...

As considerações aqui desenvolvidas sobre duas perspectivas de estágio curricular supervisionado podem nos ajudar a ver o tema da formação de professores com novas lentes para o estabelecimento de outra ordem de prioridades, que pode contribuir para a construção de uma lógica formativa capaz de reorientar as gestões das escolas e as Políticas Públicas Educacionais, com vistas à superação crítica de uma visão de controle e de regulação, que tão mal conduzem o cotidiano da maioria das escolas e consomem as práticas dos professores da educação básica.

Responder a esse estado de coisas significaria ir às raízes dos problemas que cercam a formação de professores para viabilizar soluções, considerando as concepções de formação de professores que informam o PRP - Capes, a insuficiência de uma concepção academicista e transmissiva (bancária) de formação de professores e a formação com premissas participativas e colaborativas, que considere os saberes dos agentes que compõem o território das escolas públicas, que seja apropriativo das culturas profissionais e escolares e dos processos inerentes ao ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional construídos na relação com professores e gestores de escolas de educação básica.

Isso significa assumir outra forma de entender a formação (tanto nas IES como nas escolas de educação básica) como direito básico, em uma articulação de formação para a cidadania e desenvolvimento humano, conforme Freire nos alerta: “há uma verdadeira aprendizagem quando os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e de reconstrução do saber ensinando ao lado do educador, igualmente sujeitos do processo”. (FREIRE, 1996, p. 29)

Já sabemos que: i) “saídas mágicas” não resolvem os problemas da Educação, problemas que têm suas raízes na insuficiência ou no uso indevido dos recursos públicos, na descontinuidade administrativa, na formação insuficiente dos gestores e professores, nas condições de trabalho e na desvalorização profissional, entre outros fatores; ii) não é possível fazer mais, com menos dinheiro, na Educação; iii) as mudanças na Educação ocorrem quando os professores se convencem da importância de alterar suas práticas, em um movimento de dentro para fora das escolas e não o contrário; iv) as experiências bem-sucedidas no campo da formação de professores, mesmo que isoladas, precisariam ganhar visibilidade no

debate público, de modo a promover apropriações conceituais sobre formação de professores, qualidade da educação, entre outros temas que necessitam ser confrontados com as perspectivas de formação que sustentam o trabalho cotidiano das escolas públicas.

Nóvoa (2011) nos provoca com suas palavras, colaborando com nossa intenção de não concluir:

As coisas da Educação se discutem, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas. Irritantemente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade. Uns anunciam o paraíso, outros o caos – a educação das novas gerações é sempre pior do que a nossa. Será? Muitas convicções e opiniões. Pouco estudo e quase nenhuma investigação. A certeza de conhecer e de possuir “a solução” é o caminho mais curto para a ignorância. E não se pode acabar com isto? (NÓVOA, 2011, p.2)

Sobre a aprendizagem profissional docente, por meio de estágios ou outras formas de promoção de práticas pedagógicas, entendemos que se faz urgente representar a unidade (que vai além da articulação) entre teoria e prática em cursos de Licenciatura, assumindo a dimensão da prática profissional plena (e não profissionalizante) como eixo formativo, pois trata-se de contribuir para a formação profissional, responsabilizando-se pela passagem de um estudante (isolado) para um futuro professor que, a depender da qualidade da sua formação, fará toda a diferença no campo profissional, com uma práxis vinculada aos reais contextos de trabalho e da profissão

A responsabilidade pela formação de professores considerando a realidade da escola pública e a garantia do direito à Educação para crianças, jovens e adultos é um fator importante a ser considerado, no âmbito dos desafios emergentes de uma sociedade plural e desigual como a brasileira. Nesse sentido, nos parece, que falta construir uma teoria da escola pública (SILVA JR., 2015) com base na materialidade do dia-a-dia das escolas brasileiras e na superação da condição de subalternização dos cursos de Licenciatura em relação aos cursos de Bacharelado nas IES.

Superar práticas burocratizadas e burocratizantes de estágio curricular supervisionado nas IES - em especial, para estudantes trabalhadores - considerando as ricas possibilidades de diálogo, interlocução e aprendiza-

gens entre universidade e escola-básica no contexto atual de formação de professores, em um país que a maioria dos professores são formados por IES privadas/ não universitárias (muitas de qualidade duvidosa) nos mostra que há um longo caminho a ser feito (ainda)...

## Referências

ANPED. Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação. **Nota Oficial de entidades da Educação sobre o Programa de Residência Pedagógica**, março/2018. Disponível em: [www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controleimpostos-pelo-programa-de-residencia](http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controleimpostos-pelo-programa-de-residencia). Acesso em 02 abr. 2018.

APPLE, Michel. Repensando a ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; Silva, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Edital nº 06/2018 - Programa de Residência Pedagógica (Retificado)**. Disponível em: <http://ufpa.br/icb/data/anexo/Edital%2006%202018%20CAPES%20Residencia%20pedagógica%20Retificado.pdf>. Acesso em 02 abr. 2018.

BRASIL. Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Edital nº 07/2018 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-7-Pibid-Alteracao-II.pdf>. Acesso em 02 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, 2017**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 02 abr. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional (EC) nº 55, 2016** - Estabelece teto de gastos no serviço público. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc55.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc55.htm). Acesso em 02 abr. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.502/2007**. Institui novas competências para a Capes. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm). Acesso em 02 abr. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Federal nº 9.394/96**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em 02 abr. 2018.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CONTRERAS, Jose. **A autonomia dos professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTO, Ligia. **Pedagogia Universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras**: por uma cultura da docência e construção da identidade docente, 2013. Tese (Doutorado em Educação). FE-USP, SP, 2013.

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

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Ela Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GIGLIO, Célia.; BUNZEN, Clécio; SILVESTRE, Magali Aparecida; GOMES, Marineide de Oliveira; PINTO, Umberto Alves. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. *In*: GOMES, Marineide de Oliveira. (org.) **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2001, p.15-46.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores de educação infantil em Portugal e no Brasil: uma conversa com Maria do Céu Roldão. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v.09, n.15, p.163-178, ag-dez, 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/147/135>. Acesso em: 18 abr. 2020.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira. (org.) **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tempos, cambia el profesorado)**. Madrid: Morata, 1999.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a Educação. **Revista E- Currículun**, São Paulo, v. 12, nº 3, p.1530-1555, out-dez, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>; Acesso em: 10 out. 2020.

MEIREU, Phillippe. **Cartas a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NÓVOA, António. **Evidente.Mente**. Histórias da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.work.pt/ficha/evidentemente-historias-da-educacao/a/id/39701>. Acesso em 02 abr. 2018.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2003.

NÓVOA, António. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publ. Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Da formação de professores de crianças pequenas: o ciclo da homologia formativa. *In*: GUIMARÃES, C. M. (org.) **Perspectivas para a educação infantil**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005, p. 3-31.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA JR., Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. *In*: SILVA JR. et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, - campus Guarulhos. Curso de Pedagogia. **Programa de Residência Pedagógica**, 2014. Disponível em: [humanas.unifesp.br/home/images/documentos/residencia\\_pedagogica.pdf](http://humanas.unifesp.br/home/images/documentos/residencia_pedagogica.pdf). Acesso em 10 fev. 2018.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas, Lisboa: Educa, 1993.

# A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA COMO COMPROMISSO ÉTICO: OS DIÁLOGOS INTERCULTURAIS ENTRE GARRAFADAS E FÁRMACOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES\*

*Danilo Seithi Kato*

*Laís de Souza Rédua*

*Glória Beatriz da Silva Honorato*

## Introdução

Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executou, é a senha pela qual eu acesso o mundo.

*Conceição Evaristo*

A escritora brasileira Maria da Conceição Evaristo de Brito (29 de novembro de 1946) empresta suas palavras poéticas para iniciar a discussão neste capítulo que elege a discursividade, em sua forma oral e escrita, como caminhos para pensar a superação da exclusão de corpos, sujeitos e culturas no âmbito educacional, em especial ao se tratar da formação de professores. Ao refletir sobre os processos de formação de professores do campo das Ciências da Natureza no Brasil, enquanto política pública é notável a necessidade de mudanças estruturais nos modelos de formação. A ênfase em estratégias que segregam a relação teoria e prática, pautadas em altas quantidades de carga horária disciplinares como pressuposto de uma formação de qualidade já não se mostra convincente do ponto de vista da prática profissional (PIMENTA, 1996; GATTI, 2010)

Políticas públicas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), e da Residência Pedagógica vem sendo objeto de estudo de diversos pesquisadores(as) e evidenciam em seus resultados o papel dos referidos programas na criação de relações menos hierarquizadas entre teoria, tendo seu *locus* na Universidade, e a prática docente, com o *locus* na Educação Básica (SANTOS FELÍCIO, 2014). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, é executado

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.117-140

por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e tem por finalidade promover à iniciação à docência, tendo como principal meta o aumento na qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010). Sendo hoje uma política ameaçada pelos cortes orçamentários imprimidos pelo governo federal, notamos o retrocesso nos modelos formativos que se tornam cada vez mais distantes da possibilidade de uma reflexão mais crítica, e que considere as demandas locais no contexto de atuação docente, nomeadamente a Escola.

A partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica há a separação entre cursos de nível Bacharelado e as Licenciaturas (BRASIL, 2002). Desta forma, o modelo disciplinar de temas e abordagens bacharelescas e focadas na transmissão dos conteúdos científicos específicos de cada área, bem como a fragmentação e isolamento das disciplinas didáticas tornam-se obsoletas e pouco eficazes na formação de um profissional que tenha que lidar com a complexidade da cultura escolar. Nas palavras de Freire (1987) a aula como uma narrativa única, se configurando como um espaço-tempo de transmitir comunicados contribui para a desumanização dos processos formativos, em outras palavras promulgam ao que o autor denominou de “cultura do silêncio”.

Eliminar programas que tenham o enfoque no espaço de atuação profissional, a partir de ações de contingenciamento de recursos realizados pelo governo, e o tensionamento para reforçar um modelo de formação dual, que segrega espaços e tempos de aprendizagens, e que valoriza abordagens pouco dialógicas com a realidade de vivências dos sujeitos, se estabelece como obstáculos institucionalizados. Os quais desencontram dos parâmetros e diretrizes para uma Educação contextualizada com a cultura escolar e interdisciplinar como já indicado em documentos curriculares oficiais das esferas federais, estaduais e municipais das últimas décadas (KATO e KAWASAKI, 2011).

A formação acadêmica e a formação pedagógica parecem não dialogar como deveriam durante o processo de formação inicial de professores. E mesmo em relação às formações em serviços notamos a ausência de abordagens que revelem aspectos sociológicos, filosóficos, antropológicos, mas também conhecimentos populares e tradicionais que perfazem a realidade dos sujeitos em diferentes territórios. Neste sentido, abordagens que considerem a possibilidade de diálogos entre diferentes atores e culturas, e que, portanto, assumam a pluralidade epistêmica como

pressuposto formativo, é tratado neste capítulo como um compromisso ético e um pressuposto teórico-prático para uma relação entre ensino-pesquisa-extensão. Que articula universidade e escola de forma colaborativa com enfoque na construção de espaços e tempos que permitam a experiência em sua totalidade, e que deixe marcas e vestígios para uma possibilidade ativa de vivenciar a vida profissional docente desde seu espaço de atuação.

É preciso considerar ainda que o Brasil é um país que por suas características históricas apresenta uma grande diversidade cultural. Essa realidade pluri étnica e diversa, em um território de dimensões continentais, circunscrevem uma realidade ainda mais complexa e que possibilita um olhar mais crítico sobre os modelos de formação de professores. Os quais são pautados na standardização de conteúdos escolares, e na homogeneização de abordagens em salas de aulas a partir de uma racionalidade tecnicista de pensar a ação docente, como já apontado em estudos anteriores (DINIZ-PEREIRA, 1999; 2014; MARANDINO, 2003)

Ainda mais se considerarmos que os documentos curriculares oficiais atuais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar da pretensa universalidade no acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado e flexibilizações para as realidades locais, se estabelecem como políticas mais voltadas ao controle social que a emancipação dos sujeitos (SANTOS, 2002; GALLO, 2017; FRANCO e MUNFORD, 2018). Um aspecto importante nessa ânsia de uniformizar o fazer docente a partir de carga horária, conteúdos mínimos e abordagens instrumentais, deixa de fora grande parte de minorias culturais tais como, povos do Campo, ribeirinhos, quilombolas e indígenas.

A elaboração destas políticas públicas escolares partem de uma concepção de formação que tem centro formativo (a Universidade) capacitando professores(as) para transmissão dos conhecimentos, valores e atitudes (a Escola) nos espaços oficiais, que por sua vez, tem o dever de adequar os indivíduos ao bom funcionamento social. Perspectiva que Bourdieu e Passeron (1992) discutem em sua teoria da reprodução dos sistemas da cultura dominantes por mecanismos simbólicos no âmbito escolar, e que marginalizam grande parte dos estudantes e promovendo a manutenção das desigualdades.

Assim, ao assumir o compromisso ético da relação entre Universidade e Escola creditamos aos conhecimentos tradicionais a

materialidade discursiva que traz a realidade de vivências do sujeito para a pauta do currículo formal. Assim, partimos da seguinte questão sobre a formação do professor: Ao propor intervenções didáticas como momentos de articulação entre Comunidade e Universidade, como licenciandos do Campo percebem o diálogo da ciência com conhecimentos tradicionais? A base empírica do trabalho é construída a partir da oficina pedagógica “Entre garrafadas e fármacos: diálogos para professores de Ciências” durante a II Semana da Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências. Assim, o objetivo da presente pesquisa é analisar como esses futuros professores de Ciências do Campo se posicionam perante situações controversas que envolvem aspectos dos saberes tradicionais de sua região e o conhecimento científico escolarizado.

## **Por uma formação intercultural da formação de professores de ciências que integre universidade e escola**

No presente estudo analisamos uma proposta de formação de professores em uma Licenciatura em Educação do Campo, e, portanto, as potencialidades de uma formação intercultural para professores(as) em escolas do Campo. Importante salientar que o cenário de exclusão dos povos do Campo, mencionado na introdução deste capítulo, se dá principalmente por não considerar os espaços-tempos destes sujeitos que vivem fora do eixo urbano. Exclusão esta que o coloca à margem dos processos formativos, relegando a realidade e cultura destes povos. Consta na Constituição Federal defender a proteção dos conhecimentos tradicionais por meio do artigo 215, mencionando que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1998). Esta diversidade que ainda se vê ausente nas políticas de formação de professores para que haja a devida atenção a este direito constitucionalmente previsto.

Neste sentido, a escolha de análise da licenciatura do campo reside em sua característica fundamental quanto à pedagogia da alternância, na qual as atividades pedagógicas dividem-se entre momentos na universidade, denominados “Tempo-Escola” (TE), e em outros nas comunidades dos licenciandos, constituindo o “Tempo-Comunidade” (TC). O que permite uma proposta de mudança na relação tempo e espaço na

trajetória de formação, implicando em uma crítica explícita à dicotomia teoria e prática impregnada nos modelos mais tecnicistas de formação. Assim a relação entre TE e TC é mais que uma divisão da carga horária em dois espaços distintos, mas uma forma de preconizar um modelo que alterna tempos e espaços sem fragmentar as experiências dos sujeitos, proporcionando a construção de situações de aprendizagens que situe os conteúdos escolares na integralidade da realidade de vivências dos sujeitos em formação (LIMA, 2012, p.49).

Contudo, é importante ressaltar que esta inovação pedagógica de inclusão, constitutiva deste curso que opera sob um regime de alternância, considera em seu cerne a interculturalidade como dispositivo, projeto, e ações, que se colocam contra a inferiorização, racialização, e qualquer silenciamento de uma episteme em detrimento de outra (WALSH, 2010). Em outras palavras, a interculturalidade não é somente uma abordagem teórica ou instrumento metodológico, é ação, *práxis* em um sentido Freireano. Além disso, a inclusão não pode ser vista como a assimilação ou adequação do outro aos padrões dominantes, mas sim no alargamento das zonas de circulação discursivas que considerem as distintas formas de pensamento, e que pode ser incorporada nos currículos e, portanto, na formação de professores (KATO e SANTOS, 2019, p.17).

A dificuldade em inserir na pauta escolar outros saberes justifica-se pela supervalorização científica como única fonte de saber confiável e notória, o chamado cientificismo, impondo uma organização do espaço escolar que inibe outras manifestações de saberes e desconsidera qualquer outra realidade cultural e assim se configurando como uma concepção urbanocêntrica dos processos educativos que promove o deslocamento das populações do Campo para zonas de maior vulnerabilidade socioeconômica das cidades (VENDRAMINI, 2015). Essa valorização do rigor científico como mecanismo de validação de outros saberes, é definido por Santos (2008), como “paradigma dominante” que prevalece na ciência moderna e tem como característica negar a racionalidade de outras formas de conhecimento. Pensar a ação docente para além da racionalidade técnico-científica constitui um desafio importante para vislumbrar momentos com enfoque na tomada de consciência sobre a hegemonia do cientificismo, frente aos conhecimentos populares tradicionais, promovendo o que Santos (2007) denominou epistemicídio<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>“Epistemicídio” é um conceito, elaborado pelo professor português Boaventura de Souza Santos, que trata da destruição de formas de conhecimento e culturas que não são

De acordo com Cunha (2007), o saber tradicional e saber científico são formas de procurar entender e atuar sobre o mundo sendo estes dois saberes obras abertas, ou seja, inacabadas. No entanto, os saberes tradicionais são diferentes do saber científico. Segundo Schwartzman (1998), o conhecimento científico progride por tentativas e erros, e os conhecimentos tradicionais acumulados por um longo tempo contribuíram e contribuem para a sobrevivência de pessoas e comunidades. É importante ressaltar que o cientificismo hegemônico usa conceitos enquanto que o conhecimento tradicional usa percepções, como afirma Cunha (2007):

O conhecimento tradicional opera com as assim chamadas qualidades segundas, coisas como cheiros, cores, sabores. No conhecimento científico, em contraste, acabaram por imperar definitivamente unidades conceituais. A ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções. É a lógica do conceito em contraste com a lógica das qualidades sensíveis (CUNHA, p. 79).

As salas de aula por serem espaços multiculturais necessitam de professores sensíveis a essas diferentes visões e interpretações de mundo. Baptista (2010) discute que professores de Ciências devem prestar atenção às concepções prévias dos alunos, para planejarem as suas aulas conforme às necessidades destes estudantes e também das sociedades em que vivem. A atenção às concepções prévias não tem o intuito de promover a mudança conceitual<sup>2</sup> em sala de aula, mas uma escuta ativa que busca o diálogo por meio das distintas culturas e atores que circulam nas aulas de ciências.

Sem esta escuta, principalmente, quando estes forem provenientes de comunidades tradicionais no qual a ciência não faz parte do cotidiano, os processos educativos serão impelidos a um grande fosso entre comunicadores, comunicados e ouvintes. É importante ressaltar que o professor ao promover o diálogo entre seus alunos ele tenha a sensibilidade para que não haja a substituição do saber tradicional pelo saber científico. Como ressalta Baptista, é necessário que haja a “[...] negociação de

---

assimiladas pela cultura do Ocidente branco.

<sup>2</sup> A ideia de mudança conceitual, observada nos trabalhos de Arruda; Villani (1994) e El-Hani; Bizzo (2002) é embasada no construtivismo pessoal-objetivista e se preocupa, principalmente, com a mudança de compreensões de conceitos e fenômenos de uma linguagem informal cotidiana (atribuída ao “senso comum”) para aquela construída pela linguagem do conhecimento científico, validando assim a aprendizagem.

significados culturais e de contextos de aplicabilidade de cada um dos conhecimentos envolvidos” (2018, p. 78).

Ao pensar no diálogo entre culturas que vai contra a percepção hegemônica de entender fenômenos, a perspectiva multiculturalista interativa e aberta de Candau (2011), conhecida também como interculturalidade, considera os diversos saberes existentes como mais apropriados para a construção de uma formação e conseqüentemente, uma sociedade inclusiva e democrática. Nesse sentido, o grande desafio dos futuros professores de Ciências é pensar os processos educativos a partir das diferenças culturais encontradas em sala de aula, valorizando o papel da alteridade e do diálogo em sua ação docente. Premissa esta que demanda também mudanças nos modelos de formação inicial de professores, em que a relação entre Universidade-Escola sejam ressignificados e as ações envolvam o entrelaçamento das ações de ensino-pesquisa-extensão em prol a superação de assimetrias historicamente construídas.

Assim, é necessária uma relação entre Universidade e Educação Básica mais aproximada transformando as situações de aprendizagem em momentos de estreito diálogo com a realidade de atuação profissional. Este movimento é possível não somente por meio de programas como o PIBID e o Residência Pedagógica aqui mencionados, mas também por políticas públicas tais como O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Este programa apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (BRASIL, 2012).

Contudo, é candente a demanda por estudos que retratem de que maneira os sujeitos do campo respondem ao modelo implementado com a política PROCAMPO em sincronia com os pressupostos da Educação do Campo que consideram a relação com os movimentos sociais de luta pela terra e pela soberania alimentar. Assim, analisar como o posicionamento dos sujeitos se manifesta frente às controvérsias mais urgentes de cada território constituem possibilidades metodológicas de mobilizar licenciandos(as) sem desconsiderar seu contexto de vida.

Mobilizações estas que se traduzam na articulação teoria-prática a partir da consideração de aspectos subjetivos e que valorizem a identidade do Campo, mas também articulem aspectos da coletividade, fundamenta-

dos nas Ciências da Natureza, para subsidiar a tomada de posição frente aos conflitos socioambientais que regulamente compõe o cenário brasileiro e que expoliam direitos e condições de vida dos povos do Campo. Dessa forma, é possível identificar indícios de caminhos para uma formação que possibilite o acesso ao conhecimento científico e o coloque a serviço das populações marginalizadas socialmente e historicamente como um compromisso ético.

## **Falando das garrafadas e dos fármacos: procedimentos metodológicos da investigação**

Este trabalho é caracterizado como uma pesquisa qualitativa do tipo observação participante e foi realizada a partir do desenvolvimento da oficina “Entre garrafadas e fármacos: diálogos para professores de Ciências” durante a II Semana da Licenciatura em Educação do Campo. A organização metodológica da oficina contou com a problematização de casos que expressavam situações controversas entre diferentes construções de pensamento e/ou de relações culturais. Os casos foram sendo colocados no decorrer da discussão da oficina como “motivo” para abordar temas incitando posicionamentos dos participantes frente a eles.

A temática analisada surge de discussões e reflexões feitas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade em Educação em Ciências - GEPIC com embasamento nos referenciais teóricos que problematizam as questões socioculturais, discutindo a partir das perspectivas teóricas pós-coloniais e aspectos da interculturalidade na formação de professores. Por essa imersão teórica do GEPIC e com o objetivo de promover um momento de diálogo envolvendo a temática do saber tradicional e o saber científico na formação inicial de professores de Ciências, o contexto das plantas medicinais e garrafadas emergem a partir das vivências nas pesquisas desenvolvidas no grupo.

Assim, o desenvolvimento foi pensado para promover este diálogo com futuros professores do Campo que atuarão no ensino de Ciências. A proposta de uma oficina pedagógica aparece como um dispositivo importante de pesquisa, como é possível observar em Rédua (2019), por não ser encarada apenas como um marcador metodológico com finalidade de corresponder a padrões e regularidades discursivas já previstas “pedagogicamente”. Mas sim por configurar a partir das situações controversas, mo-

mentos de interações mediadas por diálogos tanto convergentes quanto divergentes entre diferentes culturas. Assim, o intuito foi promover espaços que, em consonância com as premissas da Pedagogia da Alternância, considerassem aspectos de interesse da Educação em Ciências em diálogo com aspectos que envolvem a realidade das comunidades, e, portanto, das escolas, em que os licenciandos(as) estão inseridos.

O recorte da atividade da oficina para a análise foi referente ao Caso 01: “Se é natural não faz mal?” A oficina foi estruturada três momentos e as falas dos participantes foram gravadas em áudio. A análise dos trechos das falas que foram selecionadas buscou demonstrar a importância da formação inicial de professores de Ciências em contemplar momentos para a reflexão a partir do diálogo intercultural, tal qual permeia as relações em sala de aula. Tendo em vista essa intencionalidade, essa pesquisa apresenta como característica o contato direto com o ambiente e a situação que está sendo estudada (CORREIA, 2009; GODOY, 1995a).

Foram doze participantes pertencentes à Licenciatura em Educação do Campo – LECampo área de ciências naturais, sendo onze licenciandos e uma professora do curso. Esses membros residem em assentamentos em Rondônia, Minas Gerais nas regiões do Triângulo Mineiro e Norte de Minas. A atividade foi estruturada em três momentos, sendo o primeiro a apresentação dos participantes e da proposta da oficina pedagógica. Nesse momento, foi entregue aos integrantes um termo de consentimento para uso de imagem e depoimentos. A segunda etapa consistiu em organizar 5 grupos, os quais receberam um caso para ser discutido. A última etapa foi o registro escrito das ideias principais e debate dos casos em uma plenária. É importante salientar que as considerações resultantes da argumentação foram gravadas em áudio e todos os momentos citados foram conduzidos pelos mediadores.

Tanto o tema da oficina quanto o caso escolhido derivam de uma realidade conhecida dos licenciandos, em especial na região do triângulo mineiro, da presença dos chamados “*raizeiros e raizeiras*”<sup>3</sup> pelas ruas da cidade. São considerados como autoridades médicas e preparam as

---

<sup>3</sup> Raizeiros é a denominação dada aos sujeitos que mobilizam saberes da cultura popular relacionados a compreensão dos fundamentos e ações dos compostos botânicos em curas e prevenções de doenças, os quais foram construídos e validados pelas relações da cultura e transmitidos pela oralidade. Esses sujeitos representam os saberes sobre as plantas medicinais no que tange ao preparo, indicações e comercializações delas (TRESVENSOL; PAULA; RICARDO; FERREIRA; ATTA, 2006).

chamadas “*garrafadas*” pautando-se em conhecimentos tradicionais transmitidos oralmente por parentes e antepassados. Estas misturas são preparadas de forma direcionada a cada pessoa e enfermidade e envolvem o conhecimento prático sobre as plantas da biodiversidade local, bem como seu uso contínuo passado de geração em geração. De outro lado, a relação entre Educação em Ciências e Saúde a partir de um material divulgado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), cuja preocupação fundamental é considerar os conhecimentos tradicionais no tocante à saúde, contudo discutindo aspectos como dosagem, diluição, princípios ativos de cada planta ou parte dela utilizada nas misturas. A problematização do caso pode ser visualizada a seguir:

**Figura 1:** Caso elaborado com base em vivências do grupo de estudo e no curso oferecido pelo SUS sobre plantas medicinais.

Situação-problema 01: Se é natural não faz mal?

Imagine a situação: você é um professor de Ciências e quer trabalhar com seus alunos um certo conteúdo, mas para que o assunto se torne mais atraente surge a ideia de levar para a aula o seguinte caso:

Dona Vânia tem uma criança que não está se sentindo muito bem.... Está com a barriga inchada e muito dolorida. Ela então lembrou da dona Aurora, uma senhora lá do bairro que conhece diversos chás, ela nunca erra em suas receitas!

Dona Aurora disse que a menina está com lombriga e recomendou que a mãe utilizasse folhas secas de mastruz: “Coloque as folhas secas de mastruz em um pilão e machuque-as até formar uma pasta. Dê a vontade à criança por três dias e repita após dez dias”.

Dona Vânia então seguiu a recomendação, mas no segundo dia de uso a criança começou a vomitar e apresentou sinais de desidratação. Ela ficou preocupada e resolveu levar a menina ao médico:

- Doutor, dei para minha filha uma pasta de mastruz que a dona Aurora me ensinou a fazer.
- E quanto a senhora deu? Indagou o médico.
- Dois dias, várias vezes ao dia. Respondeu a mãe com ar de preocupação. O médico então disse:
  - A dona Aurora está certa, mas creio que a senhora deu uma dose incompatível com o peso e altura da criança.
  - Mas doutor, o mastruz não é um remédio natural? Como pode fazer mal?
  - A senhora pode usar fitoterápicos, eles podem ser muito benéficos a saúde, mas precisa ter cuidado com a dose, certo? Vou lhe passar por escrito uma forma fácil para a senhora saber as doses e medidas certas do mastruz para dar a sua criança. Logo ela estará se sentindo bem melhor.

**Diante do caso, seria possível utilizá-lo considerando que o conhecimento científico deve ser trabalhado em sala de aula? Em caso afirmativo como seriam essas abordagens? Façam suas considerações.**

O tema da oficina surge mais precisamente durante uma aula do curso da Lecampo em que uma aluna enuncia “*posso até estudar vacinas para ensinar em aulas de ciências, mas fui criada na base da garrafada e é*

*nisto que acredito*". O enunciado, que guarda uma contradição em si, foi mobilizado pelas(o) pesquisadoras(e) para a elaboração da intervenção no formato de oficina pedagógica no intuito de investigar o posicionamento dos(as) estudantes. Para além da validação dos conhecimentos atrelados às garrafas por parte da Ciência Moderna, o intuito foi promover uma aproximação para zonas de fronteira entre a cultura científica e a cultura popular de forma que se estabelecessem vínculos, ora por consensos, ora por dissensos.

Os posicionamentos discursivos feitos na plenária geral referente a esse caso foram utilizados como material empírico. Uma vez que utilizados para as discussões sobre as percepções dos licenciandos(as) sobre a formação a partir dos diálogos interculturais na formação de professores de ciências do Campo.

## **O discurso, a comunidade e a escola: resultados e discussões**

Os trechos das falas selecionadas para análise partem do posicionamento dos licenciandos sobre o caso 01, para tanto analisaremos o contexto delas e como reverberam para a formação de professores e práticas de ensino da escola. A plenária inicia após a explanação do grupo sobre o conteúdo do caso e em seu decorrer evidencia algumas perspectivas principais que fundamentaram os posicionamentos.

Um primeiro licenciando socializa rapidamente a reflexão do grupo ressaltando, principalmente, a viabilidade dessa abordagem nas aulas de Ciências e aponta, ainda, que o natural pode fazer mal. Pela contradição instaurada nessa breve fala que levanta, por um lado, a proximidade do tema de plantas medicinais com o conteúdo das ciências naturais escolar, e de outro lado, pela situação dos possíveis malefícios do uso de produtos naturais, um participante que estuda a homeopatia no assentamento onde mora se posiciona:

“Parte do princípio que a diferença do remédio e do veneno é só a dosagem (momento 1) [...]Se a gente tomar um chá de ipê-roxo, garrafada feita de ipê roxo o mesmo sentido de tomar um antibiótico feito pelo ipê-roxo, vamos supor assim, mas só que o ipê-roxo está tomando diretamente o que foi extraído da planta que foi receitado para determinada coisa e a do laboratório passou por uma série de

processos até chegar vamos supor um miligrama você consegue fazer sei lá, uma garrafada, um miligrama você consegue fazer milhares de comprimidos (momento 2)[...]” (P02).

As falas de P02 carregam duas questões principais: a primeira a importância de compreender a dosagem da mistura tendo em vista que não tem somente um lado dessa manifestação, ou seja, o impacto pode ter suas projeções benéficas e maléficas. Há nesse momento um movimento de reconhecimento e credibilidade do uso de plantas medicinais bem como o comprometimento deste conhecimento para seu uso por conta dos possíveis efeitos.

Em segundo, é interessante perceber a exemplificação do ipê-roxo e o antibiótico configurando a relação do conhecimento da medicina ocidental e medicina popular. À vista desse posicionamento para a colocação de diferentes estruturas de pensamentos sobre saberes tradicionais como as dosagens para as garrafadas e dosagens de comprimidos da indústria farmacêutica representando a ciência. Considerando a ênfase em apresentar duas referências de conhecimento durante um momento formalizado na e pelas ações da Universidade, esse início já demonstra que as intenções da oficina pedagógica afetaram algumas lacunas sobre as formas de conhecer que são suprimidas, assim como seus formatos inteligíveis. Por tocar nessas narrativas silenciadas, o andamento da oficina convergiu para o que Baptista (2010, p.687) discute sobre ser “preciso criar situações para que os estudantes percebam como a prática da ciência pode se beneficiar dos achados de outros domínios de conhecimento”.

Vale aqui a ressalva que historicamente a Universidade está inscrita como local da busca e formalização de “regimes de verdades”, palavras de Foucault, provenientes das opacidades e silêncios das produções culturais gerados pela ciência moderna (SANTOS, 2002). Logo, tais silêncios como a do conhecimento ancestral de comunidades tradicionais começam nesse momento a aparecer como outro formato de construção, mas que gera certa polarização. Isto ocorre pela própria fundamentação de validade do conhecimento. O conhecimento tradicional acontece por evidências, assim como o da ciência moderna, no entanto, essas são observadas e passadas geralmente de forma oral ao longo das gerações. Tem suas bases e percepções que se fortalecem ao longo de tempo e que não possuem um catálogo pronto a ser acessado justamente por essa dinamicidade das

percepções (CUNHA, 2007). Diferente da ciência moderna, e aqui representada na medicina ocidental, em que as dosagens são estipuladas, constatadas por tentativa e erro ao longo do tempo e padronizadas para o consumo na forma de comprimidos ou líquidos, respeitando um regime de comprovação de fatos.

A forma com que essas construções de conhecimentos são firmadas nas relações socioculturais ainda foi reafirmada em outro momento da plenária e em seguida a localização hierárquica com que se configuram nas relações também é manifestada.

“[...] o que acontecia antigamente era baseado em evidências e às vezes o que aconteceu ali foi a evidência de um efeito colateral que poderia passar em pouco tempo” (P03).

“O que é pregado para a pessoa é isso: você está ruim vai ter que ir ao médico, será que o médico é o cara mais indicado? Porque ela não foi na senhora da erva? [...] Isso dá para você fazer a controvérsia dos fatos” (P04).

A polarização evidente que tensiona as diferentes dimensões, como elas se projetam e são creditadas socialmente é o marco do segundo momento da plenária, que ganha um crescente nas interações após o início da discussão sobre a importância da medicina popular pelo uso de plantas medicinais. É acentuado o posicionamento empregando duas construções epistêmicas, as quais são tensionadas nos questionamentos a partir de suas aproximações e distanciamentos. A abordagem e questionamentos que aparecem pela problematização inicial se desdobra no que Baptista (2010; 2018) chama de pluralidade epistêmica. O eco de discurso que orienta o posicionamento ocorre pela construção e confiabilidade máxima concedida à ciência moderna que opera socialmente pelo discurso cientificista de sua posição. A colocação da ciência moderna e suas teorias como o *suprassumo* para compreender todos os aspectos da vida e de fenômenos (BAPTISTA, 2014).

Olhando para os discursos a pluralidade vai se construindo, ainda que não seja pela consciência plena dos sujeitos diante da superação de uma epistemologia dominante para essas multiplicidades. A contribuição de P03 na discussão traça além dos indícios, a relação de como isso se projeta nas demais gerações. Há a relação técnica em que as evidências do conhecimento tradicional são traduzidas nas ações coletivas em relação à

saúde do grupo. Todavia, essa técnica não corresponde ao discurso produzido pelos desígnios políticos e ideológicos da racionalidade científica e suas bases teóricas, que segundo Boaventura Sousa Santos

Assentam no pressuposto de que o conhecimento é válido independente das condições que o tornaram possível. Por isso, a sua aplicação independe igualmente de todas as condições que não sejam necessárias para garantir a operacionalidade técnica da aplicação. Tal operacionalidade é construída através de um processo que designo por falsa equivalência de escalas e que consiste em produzir e ocultar um desequilíbrio de escala entre ação técnica e consequências técnicas (2002, p.31).

O autor diz ainda que é por meio desse desequilíbrio e falsa equivalência que esse paradigma se dá que gera um heroísmo técnico do cientista. Não se pode negar a importância das técnicas científicas para promoção de conhecimento, no entanto, a contradição está circunscrita na forma com que a técnica se arquiteta de maneira absoluta para construção de conhecimento pela descontextualização desta equivalência entre ação e consequência de sua técnica (SANTOS, 2002). Essa descontextualização ainda possibilitou o modelo de profissionalização que domina atualmente pela racionalidade técnica (DINIZ-PEREIRA, 1999), ao mesmo tempo temos também discussões atuais que se projeta em um coro de críticas sobre ela (DINIZ-PEREIRA, 2014; BAPTISTA, 2010; 2014; 2018; RÉDUA, 2019). Contudo, a base da racionalidade técnica no modelo de aprendizagem na educação e a relação técnica pela historicidade de práticas que contribuem com o coletivo frente ao contexto das plantas medicinais possuem diferentes sentidos e validades socialmente.

Algumas extrapolações teóricas foram feitas para delimitar a conjuntura pela qual os enunciados se formalizam e como os diferentes sentidos se conformam, por exemplo, pela natureza “técnica” dessas construções. A inferida pluralidade epistemológica quando aparece como ponto de partida significa um exercício reflexivo inicial acerca da hierarquia cientificista que considera apenas uma única técnica como válida instaurada nos processos educativos, a qual anula o diálogo com diferentes epistemologias. Essa concepção reproduzida nas gerações, que além de hierarquizar, impossibilita a relação de interconhecimento, dicotomiza o acesso e compreensão entre um ou outro e nunca uma negociação de ambos (SANTOS, 2007).

A situação da oficina pedagógica oportunizou olhar esses diferentes contextos em que os discursos sobre o mesmo tema se constroem pelas manifestações e posicionamentos ligados a práticas cotidianas dos sujeitos. Quando o licenciando delimita a diferença e proximidades entre a garrafada e a produção do comprimido problematizam a personificação da autoridade médica por argumentos que remetem suas questões identitárias e realidade sociocultural. Diante disso, percebe-se que o P04, por exemplo, questiona a procura imediata do médico em vez de buscar o conhecimento popular sobre as ervas, dando, portanto, relevância à “controvérsia dos fatos” como caminho para se estabelecer uma discussão em sala de aula.

Pela forma com que os licenciandos transitam na relação espaço-tempo pelo discurso que potencialmente valoriza a cultura popular tradicional e o polariza do discurso da ciência, foi questionado na plenária como isso se configura no ensino da ciência escolar. Visto que esses licenciandos do Campo estão em formação para atuar nas áreas das Ciências da Natureza. O participante P02 relata como aborda em suas práticas:

“Dependendo da idade dos alunos que entendesse isso porque de certa forma eu costumo assemelhar isso muito com a homeopatia. A homeopatia trabalha com esse sentido do saber popular, do chá. De certa forma, você consegue na realidade minha, no contexto que eu vivo você consegue conversar com as crianças a respeito disso, porque lá isso é bem comum entre as famílias” (P02).

Internalizando a posição hegemônica do conhecimento científico bem como refletir maneiras de desestabilizar essa forma incisiva de determinar as verdades é um ponto que não foi negado durante a discussão. Por essa tomada de consciência não significa, por outro lado, que seja necessário um esvaziamento da ciência e da importância de seus feitos para a sociedade. Quando P02 aborda o conversar não fica explícito sobre como a compreensão da ciência nas relações existenciais dos sujeitos como forma de estreitar laços aprofundando na epistemologia das ciências e do conhecimento tradicional para alargamento das zonas de circulação discursiva (KATO e SANTOS, 2019). Para tanto, posicionamentos discursivos com a alternância de tempos e espaços que carregam em si as memórias e experiências frente aos aspectos da formação docente contribuem para um repensar em busca da superação dos modelos de racionalidade técnica que

segregam teoria e prática. Por isso as práticas na universidade precisam explorar essa consciência, para não cair na negação nem da ciência nem da produção ancestral, proposta em que a Pedagogia da Alternância tem como horizonte para pensar uma formação presencial em diferentes tempos-espacos articulando diferentes construções epistemológicas para constituição do futuro docente.

O terceiro momento da discussão foi uma terceira análise de P03, que ocorre após os posicionamentos e a mediação acerca deles sobre as tensões da polarização dos conhecimentos frente aos processos educativos e da formação docente.

“[...] mas vendo que talvez não estava fazendo efeito ela procurou um médico e talvez discutir essa importância da ciência. Porque ela foi procurar um médico? O peso da autoridade do médico ali é muito forte. E o mais interessante do caso é que o médico ele não foi para a linha do fármaco industrializado, ele foi para a linha da senhora, então ali eu enxergo de fato um diálogo [...]” (P03).

Até o momento, pela dicotomia estabelecida, houve uma polarização para a construção tradicional, mas que minimizou a ciência nesse diálogo. Levando, possivelmente, outro formato de sobreposição dos conhecimentos, de forma que não é o intuito quando se pensa a formação de professores sensíveis às contradições socioculturais e a crítica aos modelos educativos. Sendo assim, nesse último ponto de posicionamento há outra perspectiva, que olha para a figura do médico, historicamente detentor do saber da medicina ocidental, com postura que não está fixa nesse tradicionalismo hegemônico. E ainda, há um início de mobilização que pega desse sentido para buscar a discussão da importância da ciência na situação em que, acessando ambas as visões, houve então a tomada de decisão. Nesse caso, o saber tradicional pelas plantas medicinais foi o caminho escolhido para o tratamento.

Em suma, por esses pontos é possível visualizar pela construção dos discursos e o pensar sobre modalidades de ensinar de maneira que não sejam apenas reafirmando uma relação hegemônica das plantas medicinais como um complemento do ensino de ciências na incessante busca da “achegar o conteúdo do cotidiano” de maneira abstrata. Todavia, partir da contradição e conceber os dissensos e consensos dela com a construção discursiva posta e reiterada socialmente para que sejam acessados pontos

de sutura que dialogue com a ancestralidade, a ciência e a formação do sujeito num alargamento de suas visões de mundo (WALSH, 2010). Ainda que não tenha sido numa intencional consciência, a própria estrutura da oficina que tensiona pelo que é controverso, causa um distúrbio mesmo que incipiente nos posicionamentos. De modo que não seja dado pela reafirmação de um ou outro, hierarquizando ou subalternizando, mas, na busca do diálogo e negociação de construções culturais distintas (BAPTISTA, 2014).

## **A interculturalidade e o compromisso ético: considerações finais**

Em acordo com o objetivo proposto, foi realizada a análise de como os futuros professores de Ciências se posicionam perante situações controversas no espaço formativo. O movimento dos discursos e posicionamentos partiu da reafirmação do uso da medicina tradicional, por meio do conhecimento das plantas medicinais, que levou a colocações sobre as diferentes produções, utilização e credibilidade dos conhecimentos na sociedade e na escola. Esse percurso no primeiro e segundo momento principal da discussão polariza as construções de conhecimentos gerados em diferentes tempos-espacos, tais como foram destacados o conhecimento científico e o conhecimento popular de comunidades tradicionais.

Pela tensão da polarização a mediação buscou tocar em questões ainda mais controversas, para que a sobreposição entre um ou outro conhecimento não fosse dada como fim da discussão, mas que por suas diferenças fossem pensados como a pluralidade poderia ser pauta na educação básica, assim como estava na formação docente. Nesse sentido, deságua num momento final da plenária na reflexão, ainda embrionária, pela não fixação dos sujeitos e construções discursivas como dadas, tendo o exemplo do médico como aquela que enuncia pela medicina ocidental sem pensar outros métodos benéficos para promoção de saúde.

Afinal, o uso do Ipê-roxo, e a efetividade dos compostos químicos desta planta para determinada enfermidade, não foram questionados. O debate se dá inicialmente pela relação da dosagem e da padronização de um produto a ser comercializado. Essa discussão mostrou-se campo fértil para a valorização da pluralidade epistêmica. Por tais mobilizações iniciais foi possível pensar sobre o diálogo e negociação dos saberes como

constitutivo do ensinar e aprender ciências da natureza, não apenas pela objetificação dos fenômenos pela lente cientificista, mas por colocar esses fenômenos por diferentes olhares.

Reverbera assim na relação das práticas na universidade para seu compromisso ético pela diferença cultural, mobilizando pela formação de professores, e suas influências atuais e futuras na educação básica para que sejam sensíveis às questões socioculturais que ressaltam elementos identitários desse sujeito de sua rede cultural e não só dentro de uma conformação profissional de pensar como o professor. Ao encarar a conjuntura de uma educação urbanocêntrica e os silêncios das práticas e conhecimentos ancestrais produzidos por ela, é importante que os conhecimentos tradicionais estejam na pauta do processo formativo de professores de Ciências, para que isso possa ressoar na sociedade. Assim, explorando do sentido da Pedagogia da Alternância para incitar a educação pela problematização e controvérsia assume um repensar sobre as identidades de forma que o sujeito seja considerado a partir da valorização de suas raízes culturais.

## Referências

ARRUDA, S. M.; VILLANI, A. Mudança conceitual no Ensino de Ciências. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, 11(2): 88-99. 1994.

BAPTISTA, G, C, S. **A contribuição da etnobiologia para o ensino e a aprendizagem de ciências**: estudo de caso em uma escola pública do estado da Bahia. Salvador: 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia: Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2007. Disponível em:  
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15805/1/Geilsa%20Costa%20Santos%20Baptista.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BAPTISTA, G. C. S. Importância da demarcação de saberes no ensino de Ciências para sociedades tradicionais. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, 2010, p. 679-694. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a12.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BAPTISTA, G. C. S. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. **INTERACÇÕES**. n. 31, p. 28-53, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6369>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BAPTISTA, G, C, S.; Araujo, G. M. Práticas etnobiológicas para o desenvolvimento da competência intercultural na formação do professor de biologia. **GAIA SCIENTIA**. v. 12 n. 2, p.76-88, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325985393\\_Praticas\\_etnobiologicas\\_Para\\_o\\_desenvolvimento\\_da\\_comPetencia\\_intercultural\\_na\\_formacao\\_o\\_do\\_Professor\\_de\\_biologia](https://www.researchgate.net/publication/325985393_Praticas_etnobiologicas_Para_o_desenvolvimento_da_comPetencia_intercultural_na_formacao_o_do_Professor_de_biologia). Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, p. 4

BRASIL. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO**. Brasília/ DF: MEC, Março de 2012. Disponível em <http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>. Acesso em 31 mar. 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020

CORREIA, M. C. B. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, Lisboa (Portugal): Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Beja. v. 13, n. 2, 2009. Disponível em: [http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf). Acesso em: 17 abr. 2020

CUNHA, M. C. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico**. Conferência realizada na Reunião da SBPC em Belém, Pará, em 12/7/2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>. Acesso em: 17 abr. 2020

DINIZ-PEREIRA, J. E. Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68 – Especial, p. 109-125, dez. 1999.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica a racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 01, n. 01, p.34-42, 2014.

EL-HANI, C. N; BIZZO, N. M. V. Formas de Construtivismo: Mudança Conceitual e Construtivismo Contextual. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte) [online]. vol.4, n.1, pp.40-64. 2002.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018.

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

GALLO, S. Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n.516, ano XVII, dezembro de 2017, p.37-41.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379. 2010.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em 11 set. 2018.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151673132011000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132011000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em 31 mar. 2020.

KATO, D. S.; SANTOS, A. A. P. P. “Cadê a puba?”: por uma formação intercultural de professores de biologia em uma comunidade amazônica. **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n° 16, p. 344-363, out/dez., 2019.

LIMA, A. V. Educação do campo e pedagogia da alternância: algumas considerações metodológicas. Entrelaçando - **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v. 2, n.6, p. 46-60, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/186-?Itemid=0> Acesso em: 17 abr. 2020

MARANDINO, M. A Prática de Ensino nas Licenciaturas e a Pesquisa em Ensino de Ciências: questões atuais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 168-193, 2003.

MORTIMER, E. F.; EL-HANI, C. N. Conceptual Profiles: A Theory of Teaching and Learning Scientific Concepts. **Series: Contemporary Trends and Issues in Science Education**. Springer: v. 42, 330 p. 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo. v. 22, n. 2, p. 72-89. jul/dez 1996.

RÉDUA, L. de S. **Interculturalidade crítica na formação inicial de professores de ciências: Saberes sobre a biodiversidade local.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba. 101p. 2019.

SANTOS, B. S. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** Porto: Edições Afrontamento. 2002.

SANTOS, B. S. “Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, 3-46. 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2008. 93 p.

SANTOS FELÍCIO, H. M. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, núm. 42, mayo-agosto, 2014, pp. 415-434 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189131701006.pdf>. Acesso em 28 abr. 2020

SCHWARTZMAN, S. *Saberes científicos e saberes populares.* In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 1998, Vitória, **Anais...**, Vitória, abril de 1998. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/ABA.htm>. Acesso em: 19 set. 2018.

TRESVENZOL, L. M., PAULA, J. R., RICARDO, A. F., FERREIRA, H. D., ATTA, D. T. Estudo sobre o comércio informal de plantas medicinais em Goiânia e cidades vizinhas. **Revista Eletrônica de Farmácia**, 3(1): 23-28. 2006.

VENDRAMINI, C. R. QUAL O FUTURO DAS ESCOLAS NO CAMPO? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.31, n.3, p.49-69, Sept. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>. Acesso em 28 abr. 2020.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. **Tabula Rasa**, n. 12, p. 209-277, 2010.

# LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA UNA ESCUELA INTERCULTURAL EN EL ECUADOR\*

*María Sol Villagómez Rodríguez*

Contagiado para siempre de los cantos y los mitos, llevado por la fortuna hasta la Universidad de San Marcos, hablando por vida el quechua, bien incorporado al mundo de los cercadores, visitante feliz de grandes ciudades extranjeras, intenté convertir en lenguaje escrito lo que era como individuo: un vínculo vivo, fuerte, capaz de universalizarse, de la gran nación cercada y la parte generosa, humana, de los opresores. El vínculo podía universalizarse, extenderse; se mostraba un ejemplo concreto, actuante. El cerco podía y debía ser destruido; el caudal de las dos naciones se podía y debía unir. Y el camino no tenía por qué ser, ni era posible que fuera únicamente el que se exigía con imperio de vencedores expoliadores, o sea: que la nación vencida renuncie a su alma, aunque no sea sino en la apariencia, formalmente, y tome la de los vencedores, es decir que se aculture. Yo no soy un aculturado; yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz habla en cristiano y en indio, en español y en quechua

José María Arguedas

## Introducción

La independencia de España y la creación del Estado Nación ecuatoriano, significó un deslindamiento político y económico de los colonizadores españoles, pero no significó una real descolonización. La colonialidad del saber, del ser y del poder (...) se mantiene hasta la actualidad; tal como menciona (WALSH, 2009, p. 30) “para los pueblos negros, como para los indígenas y mestizos, la colonialidad ha operado a nivel intersubjetivo y existencial, permitiendo la deshumanización de algunos, la sobrehumanización de otros y la negación de los sentidos integrales de la existencia y humanidad”.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.139-156

El sistema escolar ha sido una de las herramientas de colonización, incluso hasta nuestros días, por ello, cuando nos referimos a una escuela colonial y colonizadora, hacemos referencia en realidad a un sistema educativo que puede ser visto como instrumento de colonización. Así, se puede afirmar que la institución escolar ha sido de carácter civilizatoria, homogénea y monocultural; destinada a servir al proyecto de estado nación blanco-mestizo y como tal, al desconocimiento y negación de las diferencias y en consecuencia monocultural; como tal ha colocado el conocimiento y la lengua occidental en el centro de los procesos educativos, “descartando por completo la producción intelectual indígena y afro” (WALSH, 2009, p. 30), y cuya intención ha sido, la formación de una identidad nacional única.

Ni la Europa occidental colonialista, moderna y racional, ni la sociedad criolla blanco/mestiza, reconocieron en aquellos ‘otros’ la capacidad de producir conocimientos válidos, universales. Desde los primeros momentos del proceso de colonización, los saberes que habrían de ser institucionalizados y aprendidos por indígenas y negros fueron definidos al margen de sus intereses. En consecuencia, la escuela, cuando llegó, lo hizo para ‘incorporar’, para conducir el tránsito de estas poblaciones hacia la sociedad ‘civilizada’ (ROJAS; CASTILLO, 2005, p. 138).

Como contraparte a los sistemas de educación colonial, surgen las iniciativas de los pueblos olvidados y relegados de la historia, con su propuesta de una educación que reivindique su cultura, que los reconozca como parte de la historia y que contribuya a la construcción de una sociedad donde las diferencias quepan. Nos referimos a la educación intercultural que, como esfuerzo descolonizador posibilitaría la incorporación de otras formas de pensamiento, otras formas de enseñar y aprender, otros conocimientos y saberes y, otras lenguas, en los sistemas escolares, más allá de los conocimientos occidentales, homogeneizadores y coloniales.

El texto inicia con la presentación de la trayectoria de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador y sus aportes para interculturalización de la escuela ecuatoriana. A continuación nos referimos a la relación “universidad-escuela básica” desde la experiencia de formación de docentes para la escuela intercultural de la Carrera de EIB de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (UPS), para finalmente

aportar a la reflexión de cuáles son los docentes que la escuela intercultural bilingüe requiere.

## **Trayectoria de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador**

Tanto en la organización indígena como en los académicos, existe el consenso de que las primeras escuelas para la EIB fueron *las escuelas indígenas de Cayambe*, creadas en los años de 1940 por Dolores Cacuango, dirigente indígena kichwa quien vinculada a la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), lidera un proyecto de creación de escuelas en las haciendas donde los indígenas vivían en situación de servidumbre. Este proyecto es emblemático porque, como se ha dicho, marca el inicio de procesos de “educación propia”. Entre los rasgos más innovadores de las escuelas indígenas de Cayambe, se destaca la impartición de las clases en lengua kichwa y no en castellano; su enfoque es de corte emancipador en tiempos donde la población indígena estaba sujeta al sistema de explotación hacendatario y, como tales constituyen espacios fundamentales para la organización y la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas.

Otra experiencia relevante, son las *Escuelas Radiofónicas de Educación Popular (ERPE)*, propuesta educativa que surge en la provincia de Chimborazo en la sierra central del Ecuador. Este proyecto educativo fue emprendido en 1963, por Monseñor Leonidas Proaño, religioso católico, conocido también como “*obispo de los indios*”. ERPE era un proyecto de alfabetización en el cual el docente, un monitor indígena y comunero, que tenía conocimientos escolares, estaba encargado de acompañar los aprendizajes de los estudiantes en lengua indígena. Este programa, también de corte popular y liberador, ofrecía además de la alfabetización contenidos para el trabajo (MOYA, 1987, p. 404). El impacto de estas escuelas fue relevante para la educación indígena del país, las cifras nos muestran que entre 1963 año en que fueron reconocidas legalmente y 1972, las ERPE alfabetizaron a unos 13.000 campesinos adultos de las provincias de la sierra, costa y el oriente (CHIODI, 1990, p. 357); Por su énfasis liberador, al igual que las escuelas de Cayambe, la escuelas indígenas de Chimborazo fueron relevantes en su apoyo a la organización indígena de la provincia y por su lucha por la educación y por la tierra.

*El Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (SERBISH)*, creado en 1973 (MOYA, 1987, p. 394), creado para atender las demandas educativas de los Shuar, pueblo indígena de la amazonia ecuatoriana, fue emprendido con el apoyo de la misión salesiana en territorio. Como proyecto educativo es relevante porque para los procesos formativos se empleaba el shuaricham (idioma del pueblo shuar) y el castellano (MOSEIB, 2013, p. 15), además en términos de legado a la educación, este programa ofreció un importante aporte al país porque propició el reconocimiento de la biculturalidad de la educación (TORRES, 1992, p. 15). Por otro lado, la relevancia de este programa, al igual que los antes expuestos, se encuentra en que propicia un proceso organizativo del pueblo indígena, en este caso de la comunidad Shuar (CHIODI, 1990, p. 358).

*La Fundación Runacunapac Yachana Huasi*, que en lengua kichwa significa *escuela para indígenas*, fue creada en 1972 en Simiatug, en la provincia de Bolívar, zona de alto páramo de la sierra central del país. Este proyecto, delineó una propuesta de educación indígena donde “el kichwa fue el idioma central en la enseñanza, los maestros eran kichwa hablantes y miembros activos de la organización, quienes no sólo ejercían la labor de maestros sino también diferentes actividades que requería la comunidad” (GONZÁLEZ, 2011, p. 40). Este proyecto, también se caracterizó por el rechazo a la escuela tradicional hispana por considerarla distante a la realidad y necesidades de la comunidad. Al igual que otras experiencias mencionadas antes las escuelas se articulan con la organización indígena y constituye un referente importante para la EIB del país (VILLAGÓMEZ, 2016).

*El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)* se trató de una iniciativa de educación propia que surge en el año de 1975 en las parroquias de Zumbagua y Chugchilán en la provincia de Cotopaxi en la sierra central. Este proyecto fue impulsado por la organización comunitaria y contó con el apoyo de la misión salesiana. Las escuelas del SEIC se caracterizaron por educación en lengua indígena, pero además por el desarrollo de un pensamiento propio alineado al proyecto político del pueblo indígena de Cotopaxi, la lucha por sus derechos y por la tierra (GRANDA, 2016).

Más adelante, entre 1980 y 1984, en el marco del *Proyecto Nacional de Alfabetización del Ecuador*, el Ministerio de Educación elabora el *Subproyecto de alfabetización en kichwa*, dirigido específicamente a población indígena kichwa. Su importancia radica, no solo por la atención a

un importante número de la población indígena con un modelo educativo en lengua y cultura propia, sino por su vínculo con la academia. *Este proyecto fue ejecutado por el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) por delegación del Ministerio de Educación y Cultura (MOYA, 1987, p. 396).* El aporte más notable del programa fue el reconocimiento de la necesidad de la especificidad educativa de los pueblos indígenas. Al tratarse de un programa estatal con participación directa de los indígenas, contribuyó a la visibilización de las necesidades educativas de los pueblos, además de propiciar la generación política educativa diferenciada para la población indígena. El programa formó también a importantes líderes e intelectuales indígenas.

Estos y otros programas de educación indígena constituyen el antecedente fundamental para el posterior reconocimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (EIB) y la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en noviembre de 1988 como una dependencia del Ministerio de Educación del Ecuador, vinculada a la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), con autonomía técnica, administrativa y financiera (CONEJO, 2008, p. 70) y la posterior elaboración del (MOSEIB) Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Registro Oficial N. 278 de 17 septiembre del 1993).

Sin duda, tanto la creación de la DINEIB, como la publicación del MOSEIB, constituyen uno de los logros más relevantes en el campo de la educación del movimiento indígena del país organizados en la CONAIE, con una amplia incidencia en la política educativa para pueblos indígenas y clara demostración de su enorme capacidad de resistencia. Así, “la EIB era la respuesta a una necesidad de generar una educación cuyos valores enfrenten a la “moderna colonización” (OVIEDO, 2017, p. 55). Según señala el líder indígena (CONEJO, 2008)

La educación Intercultural Bilingüe es una propuesta de vida, por la vida, en la vida, para la vida de los pueblos y las nacionalidades del Ecuador. Responde al ideal de construir un Estado plurinacional, y una Sociedad intercultural y multilingüe (p. 79)

## **El Modelo del Sistema de la Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)**

El modelo para la educación intercultural bilingüe del país se plasma en un documento de tipo curricular referencial para el trabajo educativo en las instituciones escolares que atienden a los pueblos y nacionalidades indígenas. En su justificación el (MOSEIB, 2013) plantea la necesidad de recuperar formas de educación ancestral, familiar y comunitaria (p, 26), fundamentadas en los siguientes principios (p.28), que en suma destacan la importancia de los valores culturales y familiares, las lenguas y conocimientos como base de la educación y de una docencia respetuosa:

- respeto y cuidado a la Madre Naturaleza; la persona, su familia y la comunidad son los actores principales del proceso educativo;
- la formación de las personas se inicia desde la EIFC y continúa hasta el nivel superior. Perdura a lo largo de toda la vida. Los padres deben prepararse desde antes de engendrar a la nueva persona;
- la lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de educación y el castellano tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural;
- el currículo debe tener en cuenta el Plan de Estado plurinacional, el modo de vida sustentable, los conocimientos, prácticas de las culturas ancestrales y de otras del mundo;
- los aspectos: psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes;
- las maestras y los maestros son profesionales de la educación, manejan pluralidad de teorías y prácticas, por lo tanto, no dependen de esquemas homogeneizantes (p.28).

El documento presenta además algunas estrategias de implementación, de tipo pedagógico para su utilización en los contextos escolares vinculadas a las necesidades educativas de las diferentes nacionalidades del Ecuador; sus formas de aprender y las pedagogías propias; así como la revalorización, reproducción y vitalidad de la cultura, saberes y lengua. Algunas de las más relevantes son las siguientes:

(...) desarrollar los saberes, sabidurías, conocimientos, valores, principios, tecnologías y prácticas socio culturales y sistemas cosmovisionales en relación al entorno geobiológico y socio-cultural, usando las lenguas ancestrales; elaborar y aplicar el calendario vivencial de la nacionalidades en el proceso educativo; desarrollar los valores éticos, científicos, estéticos y lúdicos; constituir a los CECIBs, en espacios de desarrollo de conocimientos colectivos sobre recursos genéticos, diversidad biológica y agro-biodiversidad, así como, de los saberes comunitarios, la formación técnico-científica y la promoción de las diversas formas de desarrollo productivo y cultural; (...) incluir en los contenidos curriculares: el espacio matemático de representación, los esquemas lógicos y los sistemas de clasificación de las nacionalidades; incorporar al currículum la historia y las manifestaciones artísticas de los pueblos y nacionalidades y de otras culturas del mundo; aplicar una metodología de aprendizaje que tome en cuenta las prácticas educativas de cada cultura y los avances de la ciencia; (...) elaborar material audio-visual para los centros educativos y organizar bibliotecas comunitarias; adaptar las actividades educativas al horario y calendario social de las comunidades sin perjudicar la normativa establecida; facilitar el aprendizaje de otras lenguas y culturas para mejorar las relaciones comunicativas; respetar el ritmo de aprendizaje y la organización de las modalidades curriculares, según las necesidades de las nacionalidades; (...) (p.32, 33).

El MOSEIB es un documento de relevancia no solo para la educación indígena del país, sino para la educación en general. La educación de todos los ecuatorianos no debería desestimar la experiencia de la educación indígena y la incorporación complementaria del los saberes, conocimientos, historia y lenguas indígenas.

## **La interculturalidad en el currículo del sistema educativo ecuatoriano**

Uno de los principales aportes de la educación intercultural bilingüe al país fue el colocar sobre el debate de la educación en general la necesidad de incluir la interculturalidad como un contenido curricular para toda la sociedad ecuatoriana. Hay que aclarar en este punto que en el Ecuador existen dos currículos por un lado esta el MOSEIB, destinado a la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas, cuyas características

generales ya hemos mencionado en el acápite anterior y por otro el Currículo general de los Niveles de Educación obligatoria, denominado también currículo hispano, destinado a la población estudiantil blanco mestiza de país.

A partir de la década de 1990, el currículo general incluye la interculturalidad, como eje transversal o como contenido educativo. Así, la primera vez que se incluye la interculturalidad en el currículo general hispano de educación básica, fue en el documento de 1996. En este, la interculturalidad se plantea como eje transversal, vista como “un proceso de construcción de una condición que permitirá en el futuro equilibrar las posibilidades para sectores de la población históricamente desfavorecidas” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1996, p. 122) y con el fin de “generar una actitud de respeto hacia los diversos grupos socio-culturales y la eliminación de caducos esquemas discriminatorios en favor de igualdad de oportunidades” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1996, p. 122).

En 2010, se expide la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural), este documento jurídico “...determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad...” (LOEI, Art. 1). (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2010a). La LOEI reconoce todo el sistema educativo nacional como *intercultural*, por tanto la educación en general tiene un enfoque intercultural. Sin embargo, en la práctica se avanza solamente a una revisión y ajuste curricular y como resultado de este proceso, el Ministerio de Educación, publica un documento denominado *Actualización y Fortalecimiento curricular para la Educación General Básica*. En este documento se incluye por primera vez en el *sumak kawsay* o buen vivir, concebido como el eje rector de la transversalidad del currículo en el marco del cual se plantean algunos temas para la educación escolar. La interculturalidad es una de estas temáticas transversales que se encuentran incluidas dentro del principio rector del buen vivir. Para la política educativa, el buen vivir y la educación interactúan en doble vía, como derecho a la educación y, como una educación para la sociedad del buen vivir (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2010b, p. 16). Finalmente, la interculturalidad se incluye como temática principalmente en la asignatura de estudios sociales.

Finalmente, en 2016, se lleva a cabo una nueva revisión del currículo nacional por parte del Ministerio de Educación, como consecuencia de esta revisión, se elabora un documento denominado

Currículo de los niveles de Educación Obligatoria. Este documento ya no plantea la interculturalidad de manera transversal, pero lo incluye como contenido y como objetivo en algunas áreas curriculares y asignaturas, principalmente en ciencias sociales, en los contenidos de convivencia, de historia y de ciudadanía.

Aunque como afirman algunos autores (GRANDA, 2007; VILLAGÓMEZ, 2017) en estos documentos la inclusión de la interculturalidad puede interpretarse como aditiva y relacionada más desde una perspectiva de tolerancia y respeto a la diferencia, más propio de un enfoque multiculturalista que intercultural, su tratamiento en el currículo y en la ley de educación ya es un avance importante, porque abre la posibilidad de una educación que incorpore otras lenguas, otros conocimientos y otros saberes, además del conocimiento occidental, blanco. Corresponde a las escuelas y a los educadores contribuir con estrategias adecuadas, contextualizadas y pertinentes a las necesidades educativas acordes a la diversidad de la población ecuatoriana para aportar a la construcción de la sociedad del buen vivir, anhelo histórico de los pueblos originarios del Ecuador.

Corresponde también a las escuelas y a los maestros incorporar en su trabajo educativo la lucha constricta contra el racismo, la discriminación y la exclusión y a favor de la austeridad y de la cooperación y de valoraciones mutuas.

## **La experiencia de la Carrera de EIB de la UPS y los desafíos de la formación de docentes para la escuela intercultural.**

La formación docente para la educación intercultural, es una necesidad del Ecuador como sociedad en su conjunto y aunque, si bien las principales iniciativas surgen específicamente direccionadas y por las demandas y luchas de los pueblos indígenas; de sus propuestas y aciertos, se pueden desprender importantes aprendizajes que permiten aportar a la formación de un profesorado que pueda aportar a la construcción de una escuela intercultural y decolonial para todos los ecuatorianos.

Ya se ha señalado más arriba que la institucionalización de la educación intercultural bilingüe, fue uno de los logros más relevantes de la lucha indígena de fines de la década de 1980 y de inicios de la década de 1990 en el Ecuador. Este proceso exigió además de la autonomía del

sistema intercultural bilingüe, el contar con profesionales de la educación formados para ejercer la docencia en sus propias escuelas.

Así, la demanda de formación docente para la escuela intercultural bilingüe exigía, contar con instituciones de educación superior para formar a estos docentes y con programas alternativos en relación con las necesidades de los sujetos y de los contextos.

A continuación, presentamos la experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS, uno de los proyectos educativos dirigido a pueblos indígenas más emblemático y con mayor durabilidad en el tiempo del país, al permanecer vigente por más de 25 años.

En 1994, por la demanda de la MIC (Movimiento Indígena de Cotopaxi) y con el apoyo de la Misión Salesiana de Zumbagua y de la Universidad Politécnica Salesiana, nace el PAC (Programa Académico Cotopaxi), actualmente Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS. El programa se crea en territorio indígena, en el páramo del Quilotoa en la Provincia de Cotopaxi, contexto en el cual desde hace varias décadas venía operando el SEIC, como ya se ha señalado anteriormente.

La mayor parte de los primeros estudiantes del PAC fueron alfabetizadores y maestros del SEIC. “Para los alumnos-maestros que se encontraban en el ejercicio de la docencia en las escuelas comunitarias, el PAC constituyó una importante oportunidad para su profesionalización” (VILLAGÓMEZ, 2019a, p. 220).

Actualmente, la Carrera de EIB cuenta con más de 26 años de funcionamiento ininterrumpido, durante este tiempo, se ha extendido a otras provincias del país, por demanda de los propios pueblos indígenas de cada zona. Actualmente, la carrera funciona en Otavalo, Cayambe, Latacunga, Riobamba y Wasakentza, atendiendo principalmente a población kichwa andina, achuar amazónica, campesinado y pueblo mestizo, viculado a la educación intercultural. A la fecha ha graduado más de 1000 maestros (UPS, 2019).

En esta experiencia, se destaca la especificidad, la búsqueda de pertenencia, la cercanía con la comunidad y organización indígena, el trabajo en territorio y el desafío por mantener una oferta educativa próxima a los requerimientos de la educación intercultural.

Como proyecto educativo dirigido a la formación de profesores para la EIB, se caracteriza por ser una propuesta alternativa y antihegemónica que intenta responder a la realidad de exclusión y desigualdad que los

pueblos indígenas, campesinado y sectores populares han enfrentado en el país durante más de cinco siglos.

Así, el proyecto educativo incluye elementos que de manera explícita muestran una intencionalidad educativa de liberación de los estudiantes y de sus pueblos. Según lo planteado en la justificación de dicho proyecto (UPS, 1995) (UPS, 2005), el PAC es visto como un instrumento de a) liberación, b) autoconciencia y autovaloración, c) inspirado en la vida comunal, d) superación de la pobreza; e) valoración de los saberes y conocimientos propios y de acercamiento al conocimiento occidental; f) constructor de interculturalidad y, g) que propicia el fortalecimiento del bilingüismo.

Concomitantemente con lo expuesto el objetivo general de la carrera en el último rediseño curricular (UPS, 2017) se dirige a la formación de profesionales de la educación capaces de diseñar y desarrollar propuestas educativas con pertinencia social, cultural y lingüística para contribuir al desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas y a la construcción de una sociedad intercultural. En la formación de profesorado se vislumbra la contribución al logro de la interculturalidad, como proyecto de país.

Las asignaturas que se desarrollan en el proyecto formativo involucran contenidos educativos que propician el conocimiento y la valoración de la historia, cultura y organización de los pueblos; los saberes y conocimientos propios y ancestrales; el fortalecimiento del bilingüismo (kichwa- español o achuar- español, dependiendo del contexto). Algunas de las asignaturas más representativas son (UPS, 2005) (UPS, 2017): Cosmovisión indígena; Historia de los pueblos y nacionalidades indígenas; Modelos y experiencias de la educación intercultural bilingüe; Lengua indígena; Educación y Bilingüismo; Pedagogías Intercultural, por citar algunas más específicas a su formación, junto con otras más clásicas de la formación docente

Según lo expuesto en trabajos anteriores sobre este mismo tema (VILLAGÓMEZ, 2016; VILLAGÓMEZ, 2019), la implementación del proyecto educativo y su gestión tiene algunos rasgos que resulta interesante revisar, sobre todo por el carácter creativo de la propuesta en el afán de dotar de pertinencia al intentar responder a las necesidades de los destinatarios, principalmente indígenas comuneros y campesinado:

- La carrera se lleva a cabo en territorio, en las provincias y poblaciones donde la UPS cuenta con centros de apoyo y docentes que llevan adelante la tarea de acompañar el proceso formativo de los alumnos-maestros.
- Un proyecto educativo dialogado con los destinatarios. La presencia en territorio permite un diálogo no solo con los estudiantes, sino además con la organización indígena. Los vínculos con la organización indígena, tanto a nivel macro, como con las organizaciones comunitarias de los territorios donde esta tienen incidencia, tal como se puede deducir del testimonio de uno de los coordinadores-gestores de la carrera:

Los coordinadores de los centros de apoyo son los actores que vienen de una red que también son claves en lo que sería una relación orgánica entre carrera y organizaciones y comunidad (...) tienen excelentes relaciones con las organizaciones, con los gobiernos locales, pero también con los distritos, municipios. Son redes invisibles que dan vida al proyecto, son formas propias de organización andina y que en definitiva ayudan a mantener contacto con tierra, ayuda a alimentar la carrera siempre. No entenderías el éxito de la carrera y la pertinencia sin estas relaciones más informales (...) (Profesor B, entrevista, en VILLAGÓMEZ, 2016).

- Los procesos educativos se acompañan con medios y recursos diversificados, dependiendo de las condiciones geográficas y de accesos de proveniencia de los estudiantes, entre ellos, ambientes virtuales de aprendizaje, la elaboración de guías de estudio, materiales digitales y materiales impresos. Se priorizan uno u otros dependiendo de la ubicación geográfica de los estudiantes y las condiciones de conectividad.

Del diálogo con los actores del proyecto educativo, se desprenden algunos desafíos para la formación de profesorado para una escuela intercultural. Entre los aspectos más relevantes destaca la necesidad de a los maestros las herramientas para: (VILLAGÓMEZ, 2016) (VILLAGÓMEZ, 2019b).

- Conocer las características del contexto histórico, social, cultural, político y económico donde ocurre el hecho educativo y la necesidad de interrogar las inequitativas relaciones de poder entre pueblos indígenas, afrodescendientes y blanco-mestizos que han configurado al Ecuador.
- El reconocimiento de la educación como posibilitadora de transformación para la construcción de una sociedad igualitaria, intercultural para el logro

del Buen Vivir y que propicie el ejercicio de una docencia crítica y comprometida.

- Fomentar la autovaloración y el fortalecimiento identitario o lo que implica el trabajo para el aprecio de la lengua y la cultura propia, el autorreconocimiento y el orgullo étnico desde el conocimiento de la propia historia, su lugar y aporte en la historia del país; la participación en el proyecto histórico de su propio pueblo y como miembro de una comunidad que tiene objetivos comunes.

- Fomentar el diálogo de saberes, la inclusión y vitalidad de conocimientos propios y ancestrales; su valoración e inclusión en los procesos educativos; posibilitando el desarrollo de estrategias que favorezcan la complementariedad su complementariedad con el conocimiento occidental. El dominio, uso y vitalidad en la vida cotidiana y en la vida escolar de la lengua propia y de la lengua occidental propiciando así el logro del bilingüismo.

Al ser docente indígena no dejamos a que desvincule de la cultura propia a los chicos, eso es más importante, porque si los chicos desvinculan de su cultura, estamos fregados, porque puede ir desapareciendo la comunidad. (JV, 2017) (IZA et al., 2019).

- La sistematización y organización de conocimientos y saberes su pedagogización y el diseño de estrategias didácticas elaboración de recursos educativos para el trabajo escolar y de aula. Junto con ello, indagar desde los saberes, las costumbres y modos propios de educar para mejorar la práctica docente.

- El diseño de proyectos educativos y curriculares cultural y lingüísticamente pertinentes y que propicien la práctica de la interculturalidad, la reflexión y la crítica.

- Desarrollar pedagogías interculturales y descolonizadoras; pedagogías “otras” (ARROYO, 2012) (VILLAGÓMEZ, 2018) pedagogías insumisas (MEDINA, 2015) que parten de las necesidades educativas de los sujetos que se educan, entendidas como la praxis educativa que interroga los modos de educación tradicional, monocultural y eurocéntrico y que generen los espacios y los mecanismos para que “otra educación” sea posible.

- Luchar y prevenir la discriminación racial, de género, el machismo, el racismo y el clasismo y para desarrollar propuestas y procesos educativos

incluyentes y de equidad. Junto con ello, valorar la docencia de la educación básica como una actividad principalmente femenina y con ello el aporte de las mujeres y mujeres indígenas a la educación de sus propios pueblos. En la Carrera de EIB, más del 70% del alumnado es femenino (UPS, 2018a) ; y en el país más del 71% del profesorado de educación básica es femenino (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018-2019).

- Investigar su propia práctica docente, interrogarla y mejorarla. El desarrollo de la autocrítica y de la creatividad. Una docencia colaborativa y de aprendizajes mutuos y de interrelación y cooperación con la diferencia.

- Comprender a la educación, como un proyecto afectivo, “que implica el conocimiento del otro y de su realidad y el aprendizaje del otro, de aprendizajes mutuos” (VILLAGÓMEZ, 2016, p. 291). Una educación en alteridad “(...) para que ellos salgan de un mundo y puedan conocer lo otro”. (AG, 2017) (IZA et al., 2019).

## Consideraciones finales

Por su enorme potencial descolonizador, la educación intercultural ha contribuido desde sus orígenes a la construcción, no solamente de una escuela para todos, sino de una escuela decolonial. La inclusión en la educación no solo de sectores de la población históricamente relegados, sino además de sus conocimientos, su cultura y sus lenguas es un aspecto de gran relevancia a la hora de pensar en una educación que atienda a todos los sectores del país.

Se trata de una escuela propuesta por los propios pueblos, vinculada a sus demandas más auténticas y que como tal aporta a las mismas comunidades, su desarrollo y su participación en la sociedad en su conjunto. La “escuela propia”, como se conoce a este tipo de experiencias da luego origen a todo un sistema de educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas y aporta de manera significativa a la reflexión y posterior inclusión de la dimensión interculturalidad en la educación general del país.

Esta escuela intercultural bilingüe o que incluye la dimensión interculturalidad, requiere docentes que puedan responder a las necesidades educativas de los sujetos que se educan y de sus contextos y a uno de los anhelos más profundos de la educación que es la construcción de una sociedad más equitativa, más justa, incluyente e intercultural. En

suma una sociedad del “Sumak Kawsay” o del Buen Vivir, como los soñaron nuestros antepasados.

La formación de este profesorado es uno de los mayores desafíos y así el sistema educativo nacional ha tenido que aprender del sistema del sistema intercultural bilingüe, probablemente la formación de docentes para una escuela que pueda incluir de manera real la dimensión interculturalidad, podrá aprender de las experiencias de formación de docentes para la EIB, como es el caso de Carrera de EIB de la UPS que se expone en este artículo.

¿Qué caracteriza a un docente para una escuela intercultural?, ¿Cómo debe ser la formación de ese profesorado?, son interrogantes sobre las cuales es necesario seguir reflexionando, investigando y aprendiendo de las prácticas existentes.

Pensar en una docencia y en una escuela intercultural que pueda incluir la diferencia. Pensar en que las diferencias culturales, lingüísticas, epistémicas puedan ser complementarias en el sistema educativo y no contrapuestos; donde el principio de la alteridad constituya un eje central de la educación, siguen siendo desafíos importantes para la educación y la escuela ecuatoriana. Sin embargo hay camino trazado, los maestros tenemos la responsabilidad histórica de avanzar.

## Referencias

AG. **Entrevista Mujeres Indígenas** . (GIEI, Entrevistador), 2017

ARROYO, M. **Outros sujeitos outras pedagogías**. Belo Horizonte: Editorial Vozes, 2012.

CHIODI, F. **La Educación Indígena en América Latina**. Quito: EBI (MEC-GTZ) & ABYA-YALA, 1990.

CONEJO, A. **Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y sus procesos**. *Alteridad*, [s.l.], v. 3, n° 2, 2008.

GONZÁLEZ, M. **Movimiento indígena y educación intercultural en el Ecuador**. México: Universida Autónoma de México-CLACSO, 2011.

GRANDA, S, et al. **Logros y retos de la educación intercultural para todos en el Ecuador**. Quito PREOIB-ANDES, UPS, 2007

GRANDA, S. **Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos**. *Alteridad. Revista de Educación*, [s.l.], v. 11, n° 2, p. 221–230, 2016.

IZA, A. et al. **Las mujeres indígenas podemos salir adelante. Retratos y relatos de mujeres indígenas universitarias**. Quito: Abya-Yala, 2019.

MEDINA, P. **Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina**. México: Juan Pablos Editor, 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Ministerio de Educación**. Quito: [s.n.], 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **LOEI**. Quito: [s.n.], 2010a. Disponible em: <https://bit.ly/2KENvrz>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **MINISTERIO DE EDUCACIÓN**. Quito: [s.n.], 2010b.

MODELO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE MOSEIB. **MOSEIB**. Quito: [s.n.], 2013. Disponible em: <https://goo.gl/76EUyc>.

MOYA, R. Educación Bilingüe en el Ecuador: Retos y Alternativas. **INDIANA**, [s.l.], n° 11, p. 387–406, 1987.

OVIEDO, A. **Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces**. Quito: [s.n.], 2017. Disponible em: <https://bit.ly/3bLH9m9>.

ROJAS, A.; CASTILLO, E. **Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia**. Popayán: Editorial Universidad Del Cauca, 2005.

TORRES, V. **La escuela India ¿Integración o afirmación étnica?** In: TORRES, V. (Org.). Quito: Abya-Yala, 1992.

UPS-SGU. **Sistema General de la UPS**. Cuenca: [s.n.], 1995.

UPS. **Sistema Genral de la UPS**. Cuenca: [s.n.], 2005.

UPS. **Sistema General de la UPS**. Cuenca: [s.n.], 2017.

UPS. **Educación Intercultural Bilingüe**. 2018a. Disponible em:  
<https://www.ups.edu.ec/educacion-intercultural-bilingue-quito>. Acceso em:  
29 nov. 2018.

UPS. **Informe de graduados**. Quito: [s.n.], 2018b.

VILLAGÓMEZ, M. S. **Práctica de la Interculturalidad, descolonización y formación docente: El Programa Académico Cotopaxi del Ecuador**. - Universidad Federal de Minas Gerais, 2016.

VILLAGÓMEZ, M. S. **Educación Intercultural en el currículo nacional, desafíos para la formación y el trabajo docente**. La formación y el trabajo docente en el Ecuador. Quito: Editorial Abya-Yala, 2017.

VILLAGÓMEZ, M. S. "Otras Pedagogías": La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. **Alteridad. Revista de Educación**, [s.l.], v. 13, n° 1, p. 30–41, 2018. DOI:  
<https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.02>.

VILLAGÓMEZ, M. S. **Desafíos de la formación de profesorado para la educación intercultural bilingüe. Interculturalidad. Problemáticas y perspectivas diversas**. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2019a.

VILLAGÓMEZ, M. S. **Profesoras indígenas. Aportes de la educación superior intercultural bilingüe a la formación docente. Políticas Públicas, autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio**. Cuenca: Abya-Yala, 2019b.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009



# **EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E CIÊNCIA NA ORDEM CAPITALISTA: É POSSÍVEL SERVIR A DOIS SENHORES?\***

*Adelino José de Carvalho Dias*

## **Introdução**

O capítulo problematiza o desejo de construção de uma educação humanista e transformadora que envolve parte considerável dos educadores que atuam nas escolas considerando as mediações que envolvem o Estado, a ciência e os processos de formação humana em construção na ordem capitalista, explorando as contradições presentes neste processo. Diante das exigências impostas pela mundialização do capital, reflete-se em que medida a instrumentalização do conhecimento em favor dos interesses do mercado definiu o modelo de educação projetado na Constituição Federal de 1988 e que repercute nos espaços em que se materializa a educação no Brasil nas últimas décadas.

## **Educação e ciência na sociedade capitalista**

De início lembramos que a organização da educação em um agrupamento humano não se realiza de modo isolado em relação à realidade social na qual ela se insere, como se o modelo implantado em cada país surgisse a partir de bases empíricas meramente nacionais ou de projetos idealistas bem-intencionados que almejam transformações na vida do homem a partir do saber.

Ao interesse dos argumentos que sustentam este texto, partimos do pressuposto que a própria organização da ciência no mundo atual tornou-se refém de grandes conglomerados privados, submetendo-se às formas vigentes de reprodução do capital e se distanciando cada vez mais de servir à humanidade como um todo, de modo que ocorre uma negação da promessa iluminista de propagar as benesses do avanço científico aos diversos lugares do mundo, servindo antes à descoberta de novas formas de exploração do homem sobre o homem, na medida em que poucos

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.157-174

decidem o que deve ser produzido, como deve ser produzido e para quem será produzido.

Educar o homem para produzir o conhecimento científico caracteriza-se, portanto, como mais uma armadilha trazida pela lógica do capital caso as descobertas realizadas não venham em direção às necessidades que lhes são essencialmente prioritárias, de modo que produzir em favor do avanço da ciência não significa produzir em favor do desenvolvimento humano se, ao final, não estejam presentes resultados que sirvam à diminuição do seu sofrimento e das formas atuais de opressão a que está submetido<sup>1</sup>.

Se assim é, portanto, torna-se utópico considerar a possibilidade de que a implementação de projetos educacionais de matiz democrático ou mesmo de reformas no sistema de educação que partem dessa perspectiva avancem para além dos limites de manutenção da ordem societal vigente. Por esta razão, inclusive, que os projetos e/ou as reformas anunciam, em regra, o novo, pouco se detendo na análise e consideração das causas que levaram àquela condição. Pela mesma razão pouco mudam no estabelecido, assumindo, com o tempo, o fracasso de suas proposições iniciais, já que, em regra, acabam por se constituir em projetos e reformas que em nada reformam ou contestam no sistema do capital e que, por extensão, tendem a contribuir para a manutenção da estrutura de um determinado modelo de educação.

Neste sentido se institucionalizou, sob o império do capital, uma educação pragmática, já que serve, em especial, ao fim de municiar o sistema dos conhecimentos e das pessoas habilitadas a gerir a máquina produtiva. Para além deste pragmatismo, inclusive, a educação serviu para divulgar ideias que valorizam a expansão do sistema do capital, (de)formando homens em função de suas necessidades. Dessa forma, estruturada e verticalizada, impuseram-se os projetos de educação na sociedade capitalista.

Apesar de seu destino utilitarista, a concepção debatida de educação deve ser considerada em sua manifestação mais ampla, para além, portanto, das instituições educacionais formais, de modo que a escola só pode ser compreendida se pensada à luz do complexo processo social em que se insere. Por isso os projetos educacionais se implementam de modo verticalizado, pois devem se harmonizar com as “determinações educacionais gerais da sociedade como um todo”.

<sup>1</sup>Sobre a relação entre ciência e exploração do trabalho, ver Lucena (2005).

Mészáros (2005) argumenta que a importância da educação que se realiza nos espaços formais, ainda que deva ser considerada, é menor do que se anuncia. Não possui a força que consolida o sistema do capital e, por extensão, não é capaz de apresentar projetos de emancipação da sociedade. Servem, antes, para formar o amálgama que garante a aceitação do modelo vigente.

Aceitação, conformismo e consenso são objetivos reais das instituições de ensino, não podendo delas se esperar a redenção diante da lógica do capital. Contribuem para essa tarefa com maior ou menor resultado, já que há toda uma rede informal que se ocupa da tarefa de educar a sociedade para conviver com as agruras do sistema, tolerando-o. A educação, desse modo, deve ser considerada a partir da totalidade das práticas educacionais presentes na sociedade e parte menor delas ocorre no modelo formal de ensino.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 25-6-7)

Logo, em uma perspectiva global, aplicam-se às relações de ensino todas as regras existentes na economia de mercado para se alcançar os lucros que este “produto” tem condições de produzir. Desse modo, de acordo com Ianni (2004), com a efetiva participação dos organismos internacionais na definição dos caminhos a serem seguidos pelos sistemas de ensino nacionais, especialmente do Banco Mundial, vem ocorrendo desde os anos de 1950 a transformação dos espaços educacionais em mais um dos muitos lugares de reprodução do capital, na medida em que também nele se implementam as práticas, valores e diretrizes de caráter pragmático, instrumental e mercantil que caracterizam o modelo de sociedade capitalista.

Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a

influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado. (IANNI, 2004, p.33).

Assim, dentre as orientações comuns dos organismos internacionais, destacam-se as sugeridas pelo Banco Mundial que substituem a lógica do acesso universal à educação pelo princípio da equidade, pelo qual cada indivíduo, por exemplo, deve ser possuidor de uma gama de recursos conhecidos como habilidades e competências para que possa alcançar o ensino universitário, além das orientações aos países para que promovam a diversificação das instituições de ensino superior, a flexibilização da gestão administrativa, além da adequação dos currículos às demandas do mercado de trabalho e do fortalecimento do setor privado por meio da ampliação das fontes de financiamento.

Nesta perspectiva, organismos internacionais atuam propagando um projeto de sociabilidade no qual a educação exerce papel significativo, assumindo importantes tarefas, quais sejam, por exemplo, contribuir para a suposta integração dos países periféricos na ordem econômica internacional, para a inclusão de setores pauperizados no mercado de trabalho e, ainda, para o aumento da lucratividade do sistema do capital.

Assim, especialmente no ambiente latino-americano, há um movimento que atinge os mais diversos setores da atuação humana buscando conformá-los às exigências da globalização capitalista. A educação, por certo, não passa ao largo deste processo. Antes, muito pelo contrário, assume condição estratégica ao transformar o conhecimento que o homem produz em mercadoria. Transforma, portanto, o próprio homem, tratando-o meramente como um cliente que deve consumir ou como um consumidor que se limita a ser cliente, mitigando até mesmo o conceito liberal de cidadania pelo qual o homem é possuidor de direitos fundamentais, devendo agora se contentar com a liberdade permitida pelas regras de mercado, qual seja a liberdade de adquirir o produto de qualidade duvidosa em que a educação se materializou.

Para os neoliberais, toda ênfase do ensino deve ser colocada no método, pois os alunos precisam de apenas alguns conteúdos considerados socialmente necessários para sua adaptação ao meio. A educação considerada necessária por esse Estado é, então, a básica, somente com rudimentos de leitura, escrita e cálculo, sonogando aos

filhos de classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos histórico e socialmente acumulados. Juntamente com a diminuição dos conteúdos, que culminam com um empobrecimento da função da escola e a restrição do papel do professor, propõe-se a redução dos benefícios dos trabalhadores da educação e, ao mesmo tempo, o incremento de um sistema de avaliação cujos resultados viabilizem uma política de prêmios e/ou castigos, em que algumas restrições orçamentárias possibilitem a diminuição do salário dos professores. (LUCENA, 2008, p. 53).

O discurso erigido nas décadas recentes é pragmático, de modo que à educação escolar cabe o papel que o mercado lhe restringiu. Problemas que surgem nos espaços escolares seriam, em regra, problemas de gestão e indicam condições, portanto, que podem ser superadas pela adoção de técnicas de gerenciamento. Não são, portanto, de caráter essencial, pois surgiram da incompetência daqueles que deveriam administrá-las seguindo a cartilha proposta pelos organismos internacionais.

Lucena (2008) identifica uma nova forma de exclusão presente nos discursos que envolvem a educação. Há, pois, mecanismos que repercutem em discriminação educacional, o que resta como prática inequívoca quando as elites consideram os problemas educacionais apenas na perspectiva de preparação para o mercado de trabalho, despolitizando-os em certa medida, já que a arena em que se materializam as regras de mercado pressupõe a atuação atomizada dos homens, lutando cada qual, individualmente, pela almejada e possível ascensão social.

O autor aponta a ocorrência da individualização das relações sociais, de modo que seriam os pobres os únicos responsáveis pela superação de sua condição de pobreza, assim como os desempregados responsáveis por seu desemprego, os favelados pela violência que tomou conta de nossas cidades e os sem-terra pela violência presente no mundo rural. De modo mecânico, pela lógica desse raciocínio, os problemas que atingem a educação seriam de responsabilidade dos pais que não contribuem para o desenvolvimento escolar de seus filhos e, especialmente, dos professores que não assumem adequadamente os compromissos inerentes às suas atividades.

O discurso neoliberal afirma que atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam boas escolas; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam

recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Nas proposições neoliberais, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial para torná-la mais eficiente. Sendo assim, deve-se reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional, promover uma mudança cultural e nas estratégias de gestão, além de reformular o perfil dos professores, reciclando-os. (LUCENA, 2008, p. 53).

A educação se subordina, por este caminho, às necessidades do mercado de trabalho, responsabilizando-se quase que unicamente pela maior ou menor empregabilidade que supostamente confere a cada um na sociedade. Cada um, portanto, tem a educação como uma ferramenta que será manejada de modo melhor ou pior, a depender, em regra, de sua maior ou menor dedicação à tarefa de se educar. Esvazia-se, desse modo, a função social do processo educacional e se enaltece a preparação para o mundo do trabalho e o acesso à valorização pessoal por meio das qualidades profissionais apresentadas.

O certo, em meio a esta discussão, é a permanência a olhos vistos das formas de subordinação a que o homem se condiciona atualmente, quando os espaços educacionais surgem como novos lugares que o utilizam como produtor de desigualdade e desagregação sociais, sufocando a reflexão que envolve a escola como local possível para se dedicar a anseios e desejos que conduzam ao seu pleno desenvolvimento.

Desse modo, interessa refletir como as transformações havidas com o movimento de mundialização do capital interferem nos espaços de produção do conhecimento, sejam eles os da educação básica ou superior, das chamadas ciências duras ou das áreas de humanas. São transformações que se explicam a partir do complexo processo estrutural do capitalismo, no qual, entre as explicações possíveis, está presente a afirmação de que a ciência e tecnologia, em um processo de Divisão Internacional do Trabalho, manifestam um discurso ideológico socializante e um movimento material cuja origem da produção é cada vez mais centrada em seletos grupos científicos objetivando alcançar mercados consumidores determinados.

Em outras palavras, é importante afirmar que qualquer reflexão que envolva um tema educacional deve problematizar a condição brasileira de país consumidor de tecnologias, o que contribui para desnudar o que está realmente em jogo em termos de formação humana, para além, portanto, de discursos edificantes e gloriosos que enaltecem a educação

como o caminho redentor para o desenvolvimento de cada indivíduo em particular.

A despeito destas condições, no entanto, temos que é importante lembrar que o campo da educação é terreno fértil para contrapor destinos anunciados como dados e imutáveis, o que pode ser constatado pelas lutas históricas vivenciadas neste país para avançar em direção a um modelo de educação que se oponha ao curso desejado pelo mercado. Nos limites deste capítulo, considerando as contradições tratadas acima, cabe demonstrar como o arcabouço normativo também é representativo de interesses diversos que atuam na definição do que se compreende como educação no Brasil.

## **Educação na ordem jurídica brasileira**

A ordem constitucional de um país revela a conjugação desses diferentes interesses sociais que, à época de sua promulgação, alcançam a formalização em um documento solene que reflete de modo mais ou menos fiel os avanços e recuos das concepções de mundo dos grupos humanos e, por extensão, das concepções de educação que almejam.

Neste sentido, temos que nos projetos que foram contemplados nos textos constitucionais anteriores ao atual até já havia a defesa do direito de todos à escolaridade, mas, a partir de uma limitação bastante expressiva, a gratuidade desse direito se restringia apenas àqueles que comprovassem não ter recursos para tal fim, o que restou superado quando alcançada a abrangência universal na Constituição Federal de 1988.

Registre-se, a despeito dos argumentos estruturais apontados no item anterior, que tal se deu por conta da participação popular havida no processo de construção do texto final, resultado, por exemplo, do envolvimento de associações científicas e profissionais na formulação do capítulo. Em meio às contradições próprias do sistema capital, restou pactuado a Educação como dever do Estado e como direito de todos a uma escola pública, ainda que os representantes dos grupos que ofertam a escola privada também fossem contemplados.

Assim, o texto aprovado em 05 de outubro de 1988 (CF/88) dedica, no Título VIII (“Da Ordem Social”), um capítulo à educação, à cultura e ao desporto. Interessa tratar, particularmente, da Seção I – Da educação, que compreende os arts. 205 a 214 (BRASIL, 1988). A inclusão desta seção no novo texto constitucional é considerada um significativo avanço na história

da educação nacional, já que as duas primeiras constituições nacionais, a imperial de 1824 e a republicana de 1891, silenciavam-se quanto ao tema, a exemplo de assuntos como a saúde e a previdência que, à época, do mesmo modo, ainda não estavam alçados à condição de obrigação estatal.

Apenas a Constituição Federal de 1934 passou a considerar que a educação seria “direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”, condição que se fez presente nas Cartas Magnas de 1937, 1946, 1967 e 1969. No entanto, como afirmado, a CF/88 preocupa-se de maneira mais detida com a questão, tanto assim que, em seu art. 205, estabelece que a educação, além de ser um direito de todos, não é dever exclusivo do Estado, mas também da família, já que o objetivo declarado é alcançar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessa esteira, definiram-se os princípios que passaram a orientar o ensino no país, sendo bastante significativos os relacionados nos incisos III e VII do art. 206 da CF/88. Pelo primeiro, a educação nacional deve assegurar o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Pelo segundo, deve-se envidar esforços para se alcançar “garantia de padrão de qualidade”.

Para melhor compreensão deste processo, cabe considerar as implicações surgidas a partir do art. 207 do Texto Constitucional que se promulgou ao final dos anos 1980. Por esta normatização, garantia-se às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, o que lhes impôs a obediência de efetivar o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, a partir de então, por imposição constitucional, merecerá a alcunha de universidade e só será reconhecida como tal aquela instituição que produzir, ao lado do ensino, a pesquisa e a extensão de maneira indissociada, definindo-se um novo cenário que terá, como uma de suas consequências, a posterior criação da figura do Centro Universitário. Isto porque, em atendimento à nova Constituição Federal, exigiu-se a edição de lei que regulamentasse a educação no país, elaborando-se e aprovando-se a LDB em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o que repercutiu na flexibilização de algumas exigências constitucionais no que respeita o campo da educação superior.

Ressalte-se que o capítulo referente ao setor rendeu um grande número de alterações no curso de sua elaboração, fruto das posições antagônicas que discutiam e polemizavam no entorno de seu texto,

destacando-se, do mesmo modo, correntes que atuavam em favor da caracterização de um ensino superior público que atendesse a população de maneira universal e gratuita, representadas, em regra, pelas associações sindicais formadas por professores de todo o Brasil e, de outro, a presença de grupos que pleiteavam a expansão das práticas de massificação intensiva do setor, representando os setores privatistas, com destaque para a atuação da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN.

Ao final, dentre os vários projetos apresentados à Câmara Federal, o embate foi vencido por estes setores mediante a aprovação do chamado Projeto Darcy Ribeiro, bem ao sabor das orientações dos organismos internacionais chancelados pelo Ministério da Educação<sup>2</sup>.

No Capítulo IV da LDB, os arts. 43 a 57 trataram especificamente da educação superior. No primeiro deles há a definição de suas finalidades, apresentando, dentre seus sete incisos, a necessidade de “comunicar o saber através do ensino”, além de “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento”, “incentivar o trabalho de pesquisa e da investigação científica” e ainda “promover a extensão, aberta à participação da população”<sup>3</sup>.

A inclusão destes itens com esta redação no mais importante texto legislativo referente ao setor permite inferir, ao menos, que a concepção de educação presente no documento restou limitada a uma relação que privilegia a transmissão e a recepção de conhecimentos, aquém, portanto, de um texto mais incisivo e direto em favor da valorização do espaço acadêmico como lócus de construção do conhecimento e de transformação das relações sociais, razão pela qual o projeto levado à aprovação na Câmara Federal suprimiu a expressão “a educação enquanto instrumento de transformação social” (DIAS, 2006, p. 66).

No art. 45 e seguintes reafirma-se, para o ensino superior, o princípio constitucional da coexistência entre instituições públicas e privadas, “com variados graus de abrangência ou especialização”. Aqui, nesta passagem, é que ocorre a referida flexibilidade, já que a LDB, regulamentando a CF/88, fará mais do que o previsto no Texto Constitucional, ao permitir tanto a criação de universidades especializadas

---

<sup>2</sup>A propósito, ver Saviani (1998).

<sup>3</sup>Sobre o tema, ver Minto (2006).

por campo do saber (art. 52, parágrafo único) como dos centros universitários.

Desta maneira, e por meio da LDB, alterava-se a concepção de universidade construída no país nas fases históricas imediatamente anteriores. Com efeito, a legislação educacional reconhecia uma instituição de ensino superior mediante a verificação da universalidade dos campos de conhecimento, isto é, a instituição poderia ser uma universidade caso possuísse vários cursos reconhecidos em áreas diferentes, o que tornava a existência de pesquisa e de corpo docente qualificado como critério secundário, não suficiente para determinar ou modificar o status de universidade.

Já pelo novo tratamento legal, de modo diverso, definiu-se que apenas poderão obter o conceito de universidade as instituições que provarem a existência de atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociada, verificando-se tal condição mediante o crivo de um processo de credenciamento ou de recredenciamento capaz de avaliar o corpo docente e a produção científica daquela unidade de ensino.

Ocorre, no entanto, que ao tratar da autonomia adquirida pelas instituições de ensino superior, a LDB definiu possibilidades de exercício desta condição não previstas na própria Constituição Federal. O parágrafo 2º do art. 54 daquela lei declarou textualmente que “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público”, concedendo uma espécie de bônus da autonomia para aquelas instituições que, mesmo sem praticar pesquisa e extensão, tenham condições de comprovar qualidade no ensino.

Desse modo, por meio de uma interpretação bastante flexível da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é que surgiu a possibilidade de criação dos chamados centros universitários, legalmente consolidados pelo Decreto n. 2207, de 15 de abril de 1997.

O art. 4º deste diploma legal definiu que “quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; V – institutos superiores ou escolas superiores”. No art. 6º os centros universitários são definidos como instituições de ensino superior pluricurriculares, na medida em que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento e se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, o que se comprova pela qualificação do seu

corpo docente e pelas condições acadêmicas de trabalho oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo MEC para o seu credenciamento.

No entanto, atenção especial merece a regulamentação do § 2º do art. 54 da LDB, pois os dois parágrafos que completam o art. 6º do decreto são bastante elucidativos, já que, no primeiro deles, estende-se ao novo tipo de instituição de ensino superior autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. No seguinte, deixa-se à decisão do processo de credenciamento a possibilidade de outras atribuições de autonomia universitária, desde que especificadas.

O Decreto Nº. 2.207/97 foi logo substituído pelo Decreto Nº 2.306, de 19 de agosto do mesmo ano, mantendo praticamente inalteradas boa parte de suas normas. Houve, no entanto, uma novidade importantíssima surgida em favor dos centros universitários. Embora o novo decreto não tenha alterado as condições gerais de organização acadêmica a serem seguidas pelas instituições de ensino superior no país, quanto às atribuições de autonomia para os centros universitários a nova regulamentação acrescentou, para além da criação e extinção de cursos e programas, a possibilidade dos centros universitários remanejarem e mesmo ampliarem o número de vagas dos cursos existentes, como disposto no art. 12, § 1º do referido decreto.

Com efeito, os centros universitários praticamente dispensaram a obrigatoriedade de, a exemplo das universidades, comprovar atividades de pesquisa e de extensão, já que se inseriram em regulamentação um pouco mais branda em razão das duas importantes atribuições de autonomia alcançadas: a criação e extinção de cursos, assim como a ampliação do número de vagas.

Esta caracterização do arcabouço jurídico sobre o qual se assenta a educação superior brasileira permite verificar mais uma das evidências de como foram abertos os caminhos para que grupos da iniciativa privada alcançassem o estabelecimento no ramo e permitissem a sustentação de seus investimentos financeiros e projetos políticos para os períodos imediatamente posteriores, respaldados constitucionalmente, inclusive, já que o art. 213 da Constituição Federal passou a permitir de maneira expressa a transferência de recursos públicos para instituições de ensino não necessariamente públicas, como aquelas de direito privado sem fins lucrativos.

[...] pode-se concluir que nossa Lei Maior introduziu, para dizer o mínimo, uma ambiguidade conceitual que, necessariamente, requererá uma melhor explicitação no futuro. Essa variedade conceitual, além de explicitar um problema teórico relevante, reflete o complexo embate em torno do capítulo de educação do texto constitucional que, ainda que de forma mais matizada do que a proposta pelos setores confessionais, consagrou a possibilidade de existência de formas intermediárias entre o público e o privado, em seu sentido tradicional (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 163).

Desse modo, os empresários da educação puderam projetar as estratégias úteis ao fortalecimento da tendência de massificação do ensino superior no país, habilmente conduzida a partir dos interesses de investidores privados que, em menos de duas décadas, responderam com eficiência à dinâmica de propagar a lógica do capital no setor. Assim, valendo-se da legislação nacional, criou-se uma classificação heterogênea do ensino superior privado no Brasil, dividindo-se as instituições em quatro categorias de acordo com o caráter e a finalidade que apresentam.

Por esta divisão, as Instituições Particulares de Ensino Superior (IPES) podem ser mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sob a denominação de particulares em sentido estrito quando instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, não apresentando as características que identificam as denominadas de comunitárias, confessionais e filantrópicas.

As instituições privadas de ensino comunitárias são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive, se for o caso, por cooperativas de professores e alunos, exigindo-se a inclusão na entidade mantenedora algum representante da comunidade na qual ela se insere. Há as instituições privadas de ensino confessionais, que são aquelas estabelecidas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica referida na categoria anterior.

Por fim, há as instituições privadas de ensino filantrópicas que, instituídas na forma da lei, caracterizam-se pela prestação de educação ou de assistência social à população, não lhes sendo devida qualquer forma de remuneração porque desenvolvem atividades de natureza estatal.

Por conta desta classificação, as mantenedoras destas instituições estão sob diferentes regimes jurídicos, divididas em instituições particulares com fins lucrativos que, como tais, submetem-se à legislação pertinente às

sociedades mercantis e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.

Portanto, o caráter essencialmente privado assumido pela educação superior brasileira é resultado da projeção desses interesses, impondo à esfera da educação as condutas exigidas pelo universo das empresas e dos conglomerados financeiros que se expandem pelo mundo globalizado. Reinventando-se, portanto, o sistema do capital cria as condições necessárias para o surgimento de novos produtos e, por extensão, de novos consumidores.

Em relação à educação básica, o capítulo III a definiu como um direito de todos os cidadãos, cujas diretrizes autorizaram que as diferentes esferas do poder público a organizem e a mantenham tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prevista na LDB, esse documento representa um conjunto de orientações de aprendizagem aos alunos, anunciando a todos o acesso a conhecimentos indispensáveis sob a responsabilidade conjunta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios planejar, financiar, manter e executar políticas de ensino que estejam de acordo com a BNCC, a LDB e as diretrizes constitucionais.

Como aponta Cury (1986), ampliou-se o próprio conceito de escolarização obrigatória, deixando a Educação Infantil de ser considerada área vinculada ora à Assistência Social e à Educação, além do Ensino Médio ter se tornado então obrigatório para jovens de 15 a 17 anos, etapas que passaram a ser declaradas como componentes da Educação Básica com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Por oportuno considerar que neste documento ainda foram consideradas as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação no Campo e a Educação Especial.

Portanto, como trazido pelo autor, o dever do Estado se caracterizou como um compromisso mais definido ao determinar a Educação obrigatória da Educação Infantil ao Ensino Médio, permitindo-se às pessoas a utilização de uma ferramenta jurídica útil para que este dever seja cumprido, ainda que, também neste campo, tenham ficado evidentes os embates entre os defensores de uma educação substancialmente pública e aqueles representantes do setor privado que tentavam rechaçar que a área fosse controlada pelo Estado.

Pelos processos antes anunciados - em que os tempos são de mundialização do capital e de contínuas exigências globais -, verificamos que à época da definição do atual arcabouço constitucional da educação no país havia contradições que indicavam, por um lado, a defesa de um

discurso tanto em favor da “desestatização” e “liberalização” das regras político-econômicas como em favor da “qualificação” e “preparação” para o acesso ao trabalho, e, por outro, o anúncio de um direito a ser exercido em defesa construção da cidadania e do pleno desenvolvimento da pessoa humana, portanto amparado em uma perspectiva mais ampla e democrática.

## **Considerações Finais**

Como apontado no começo deste capítulo, se ao Estado cabe o papel de protetor dos interesses do capital, legitimando a propriedade privada, não haveria como pensar em uma escola com pretensões transformadoras quando organizada por um Estado que insiste em atender interesses de grupos particulares. Se, eventualmente, há projetos de escolas mais emancipadoras do que outras, já que ousam em avançar para além da tradição conservadora, isto não significa que o espaço escolar, por si só, tenha condições de superar a lógica do sistema, já que o objetivo da educação, em última instância, é legitimar a dominação na sociedade capitalista.

No entanto, ainda que caracterizados os limites da educação como fator de transformação social, do mesmo modo não há como compreendê-la senão a partir dos conflitos existentes na sociedade e, portanto, como uma prática social que se realiza em meio ao conjunto das disputas hegemônicas de seu tempo.

Portanto, considerando que esta também é sua condição, entendemos que a questão não é apenas referente à forma como se organiza o sistema, como demonstrado pelos fundamentos jurídicos que o definem, mas sim de essência, de modo que uma transformação da educação requer o reconhecimento da ampliação de sua concepção para além do que anunciam os documentos que a organizam, única possibilidade de avançar em direção ao rompimento de uma lógica que pressupõe servir a dois senhores e que se materializa a partir da ação e dos anseios de diferentes interesses humanos.

## Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. *In*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, p.160-187.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. São Paulo: Saraiva, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DIAS, Adelino J. C. **O ensino superior privado em Uberlândia**: precarização do trabalho docente. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: mimeo, 2006.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LUCENA, Carlos. Apresentação. *In*: LUCENA, Carlos (org.) **Trabalho, Precarização e Formação Humana**. Campinas: Alínea, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998.



# EDUCAÇÃO DO CAMPO E À DISTÂNCIA: ANTAGONISMO ABERTO NA LUTA PELA LIBERTAÇÃO\*

Sara Ferreira de Almeida

## Introdução

Esse ensaio traz reflexões em torno da importância do ato de lutar pela *produção enraizada* de conhecimento no campo da educação, especialmente em tempos de pandemia que coloca sob risco seu elemento substancial - a *práxis*. O argumento central do texto se apoia na teoria pedagógica freireana e dusseliana sobre o processo do conhecimento, cuja premissa é que: é impossível pensar seriamente em sua construção, “sem tomar em consideração os excluídos” (DAMKE, 1995, p. 13). A partir daí, traz à baila o debate crítico em torno das soluções que têm surgido para a educação no Brasil – antes, durante e pós pandemia – especialmente a que se refere à Educação à Distância (EaD). Para concluir, toma como foco de análise nesse cenário, a Educação do Campo que, pautada nos pressupostos da Pedagogia da Libertação, historicamente, forma sujeitos para que sejam capazes de levar adiante a luta pela reforma agrária e pelo fortalecimento de uma concepção e uma *práxis* educativa libertadora.

Sintetiza Enrique Dussel na obra “Ética Comunitária” que, em sentido estrito, *práxis* significa “o ato humano que se dirige a outra pessoa humana; ato em direção a outra pessoa e a própria relação de pessoa a pessoa” (DUSSEL, 1987, p. 18). Para o filósofo *práxis* é relação prática que se concretiza diretamente através de um “aperto de mão, um beijo, um diálogo, um golpe” ou, indiretamente, “por intermédio de algo: por exemplo, repartir um pedaço de pão; o pão não é pessoa, mas se reparte para a *outra* pessoa” (*idem ibidem*).

Paulo Freire, por sua vez, na “Pedagogia do Oprimido”, ascende a concepção dusseliana afirmando que os humanos como seres da *práxis*, “são seres do quefazer”, sujeitos que possuem a capacidade não só de conhecer o mundo, mas de transformá-lo. Sob essa perspectiva, o mundo passa de mero suporte e se torna espaço de reflexão e de ação, palco da *práxis* humana, e, “na razão mesma em que o quefazer é *práxis*, todo fazer

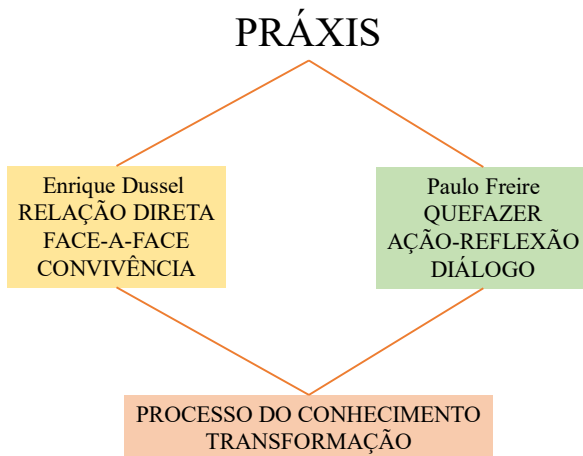
---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.173-194

do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação” (FREIRE, 2005, p. 141).

Seguindo a trilha aberta por essa concepção epistemológica, faz-se possível afirmar que é na relação direta entre as pessoas ou na convivência entre elas que surge o diálogo como mediação das reflexões sobre o mundo e sobre a vida que dele emerge. Dessa articulação, como mostra a figura 1, são produzidos conhecimentos capazes de transformar o mundo da vida de quem, sob a lógica da totalidade vigente<sup>1</sup>, é negado em sua humanidade suprema, é roubado, humilhado, desonrado, violado, é destruído como “o outro termo da relação face-a-face” (DUSSEL, 1987, p. 29).

**Figura 1.** Diagrama que forma o processo do conhecimento enraizado a partir da concepção dusseliana e freirena de *práxis*. Fonte: Elaboração da autora.



**Fonte:** Elaboração da autora

<sup>1</sup>A totalidade – categoria fundamental da Filosofia da Libertação – é o mundo ou o horizonte cotidiano do qual fazemos parte, onde vivemos (DUSSEL, 1977). O mundo, assim, é uma totalidade instrumental, carregado de sentido. Nele, encontram-se todos os entes, as coisas que nos rodeiam caoticamente. Dussel (1977) explica que o mundo não diz respeito ao cosmos como totalidade de coisas reais, mas de um conjunto de entes com sentido. Sem o ser humano o mundo não seria mundo, mas cosmos, pois é ele que confere sentido às coisas tornando o mundo uma realidade cósmica. “Em nossa sociedade”, afirma o autor, “a totalidade do ser se fundamenta no valor, no capital. Desde o fundamento do capital se desdobra o mundo como totalidade concreta, histórica” (DUSSEL, 1977, p. 37, *tradução minha, apud* ALMEIDA, 2018, p. 53).

A possibilidade da afetação da *práxis* no campo da educação, conseqüentemente, impacta o processo de *produção enraizada* de conhecimentos constituído por pessoas que, seja na escola de ensino básico, na universidade, nos movimentos populares ou em outros espaços educativos que se propõem críticos e transformadores, são privadas da relação face-a-face que, em outras palavras, resume-se à própria condição de sermos pessoas<sup>2</sup>. Isso quer dizer que, são impedidas de ser. Logo, também, são alienadas do que fazer da libertação, ficando à margem do processo reflexivo que se impõe sobre a construção da ação libertadora<sup>3</sup>.

A partir dessa epistemologia, olhar para o ensino remoto e para a EaD como *solução* estratégica para a educação brasileira, agenda que se fortalece no contexto de difusão planetária da COVID-19, torna-se tarefa necessária e urgente, uma vez que, “sem renda, vivendo o estresse, o sofrimento, a dor, a humilhação de sequer lograr alimentos”, as famílias não têm “condições de assegurar, privadamente, espaços e tempos adequados à aprendizagem” (COLEMARX, 2020, p. 7).

A Educação do Campo - no âmbito do movimento social, da escola do campo e no seio das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC<sup>4</sup> - é

---

<sup>2</sup>De acordo com Dussel (1987, p. 19): “Os extremos da “relação” prática são pessoas. O que é ser pessoa? Alguém é pessoa, estritamente, só e quando está na relação da práxis. Uma pessoa é pessoa só quando está ante outra pessoa ou pessoas. Quando está só perante a natureza cósmica, de certo modo deixa de ser pessoa. [...]. Quando estou com meu rosto frente ao rosto do outro na relação prática, na presença de práxis, ele é alguém para mim e eu sou alguém para ele, o “face-a-face” de duas ou mais pessoas é ser pessoa. [...] Frente a frente, pessoa a pessoa é a relação prática de proximidade entre pessoas como pessoas é que constitui o outro como “próximo” (próximo, vizinho, alguém), como outro; e não como coisa, instrumento, mediação. A práxis então, na atualização da proximidade, da experiência de ser próximo para o próximo, de construir o outro como pessoa, como fim de minha ação e não como meio: respeito infinito”

<sup>3</sup>“Não é possível à liderança tomar os oprimidos como meros fazedores ou executores de suas determinações; como meros ativistas a quem negue a reflexão sobre o seu próprio fazer. Os oprimidos, tendo a ilusão de que atuam, na atuação da liderança, continuam manipulados exatamente por quem, por sua própria natureza, não pode fazê-lo” (FREIRE, 2005, p. 142).

<sup>4</sup>O oferecimento da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no escopo de cursos em nível de graduação de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras completou uma década em 2017. Esse tempo de existência possibilitou a realização de pesquisas analíticas vinculadas ao Programa Observatório da Educação em torno de diferentes dimensões das LEdoCs que, por sua vez, desdobraram reflexões mais abrangentes sobre as contribuições que as LEdoCs vêm proporcionando ao conjunto de políticas de formação de educadores/as (MOLINA, 2017), tendo em vista os princípios da Educação do Campo, matriz institucional dessa modalidade de educação de educadores/as. Nas LEdoC existentes em

tomada aqui como foco central de análise, pois ela se apresenta na arena política como processo de resistência à educação e à escola neoliberal que “não sabe (e não pode) indicar qualquer alternativa” (*idem ibidem*) nesse cenário global catastrófico. Muito menos o governo brasileiro atual que sobrepõe a importância da continuidade da atividade econômica em detrimento da manutenção da dignidade da vida e da própria existência de seus cidadãos socialmente mais vulneráveis.

É por esse caminho que o presente texto constrói seus argumentos que, apoiados também na experiência educativa militante da autora<sup>5</sup>, enfatiza que o momento urge, não por estratégias educativas rasas reproduzidas de fora e levadas a cabo pelo Poder Público em parceria com órgãos internacionais - como o Banco Mundial - e grupos empresariais - como o Facebook e a Microsoft -, cujos interesses recaem sobre parâmetros de eficiência e lucratividade excluindo “qualquer ideário pedagógico mais consistente” (SILVA, 2001, p. 295). A defesa que se faz é pelo fortalecimento de processos de construção enraizados de conhecimento que, mesmo sendo desenvolvidos remotamente, sejam capazes de se impor como barreira resistente à ameaça de morte da *práxis* educativa transformadora.

---

mais de 40 universidades públicas brasileiras, essa demanda tem sido concretizada a partir de uma matriz curricular que organiza os processos educativos por áreas do conhecimento. Na Universidade Federal de Viçosa (UFV), por exemplo, os conteúdos formativos estão organizados em 3 eixos denominados: Social; Político e Metodológico que, por sua vez, abrangem Ciências Sociais e Humanidades e Ciências da Natureza. Essa organização matricial contempla diversas disciplinas que tratam o trabalho e a vida no campo, a ecologia política e as ciências como física, matemática, química, biologia, estágio supervisionado, alternância e outras, que visam dar suporte a uma compreensão ampliada da realidade do país e do campo brasileiro. Esse conjunto interdisciplinar ganha com a aproximação do educador/a do campo à comunidade rural, aos movimentos sociais e aos espaços que acumulam experiências de educação pela alternância, a possibilidade de construir e fortalecer sua identidade como sujeito organicamente envolvido com as pautas do povo que necessita do conhecimento acadêmico também. Em síntese, essa prática de formação de educadores/as do campo pautada em princípios da Pedagogia da Alternância, valoriza a relação do estudante com o campo de trabalho e com a vida cultural das comunidades rurais perfazendo o que Silva (2012) denomina de Alternância Real.

<sup>5</sup>Em início de carreira, entre 2005 e 2009, militei no movimento de Economia Solidária. Trabalhei de 2010 a 2018 com a População de Rua, desenvolvendo ações políticas e pesquisa acadêmica com esse público (ALMEIDA, 2011; ALMEIDA, 2014; ALMEIDA, 2018). Desde 2018 sou docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo. Foi no seio dessa trajetória de vida que fortaleci a concepção de educação aqui apresentada e é dela que emergiu a necessidade de tratar o tema desse ensaio.

## EaD e educação do campo

O debate em torno da Educação à Distância ou ensino remoto, como tem sido denominada durante o fechamento das instituições de ensino na pandemia da COVID-19, é amplo e complexo e, como não é o foco central desse texto, não será aprofundado de forma sistemática. O objetivo aqui, é trazer para o cerne do argumento – de que o que funda o processo de produção do conhecimento é a *práxis* ou o face-a-face com sujeitos historicamente excluídos –, uma visão crítica acerca dessa modalidade educativa que se impõe como alternativa *eficiente* à resolução dos problemas estruturais da educação em nosso país. Problemas que não originam com a disseminação do novo coronavírus, como pode parecer à mirada do senso comum, mas que se aprofundam e aceleram com ele.

A implementação da EaD no Brasil não é recente, data do início dos anos de 1900, e vem crescendo progressivamente desde a publicação do Decreto 5.622 de 19/12/2005 que revogou o Decreto 2.494/98 e regulamentou o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de incentivo do Poder Público “ao desenvolvimento e à veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação” (BRASIL, 1996, sem página). No Decreto, a EaD está definida como sendo:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, sem página).

A reboque dessa definição, vem uma das justificativas à crescente implementação da Educação à Distância, especialmente na Educação Superior em cursos de graduação e pós-graduação *stricto e lato sensu*, que essa é uma maneira rápida e efetiva para dar acesso àqueles/as que não tiveram ou não têm a possibilidade de participar de espaços educativos presenciais. Nessa perspectiva a EaD seria, então, uma ferramenta que atenderia plenamente os setores populacionais socialmente mais vulneráveis da sociedade, um instrumento inovador para a democratização do conhecimento.

De fato, desde que a primeira e a segunda geração de educação não presencial surgiu no Brasil via correspondência e programas de televisão<sup>6</sup>, respectivamente, muito avanço houve nesse campo com a popularização da internet, do *smartphone*, dentre outros aparatos tecnológicos que abriram possibilidades que um sem número de pessoas, à margem do direito à educação, acessassem espaços de ensino e aprendizagem remotamente. No entanto, a abertura de possibilidades educativas não significa, necessariamente, a garantia do direito à educação, muito menos de uma educação verdadeiramente gratuita e de qualidade. E essa lacuna suscita questionamentos, tais como: direito a qual educação? Educar para que? Qual a concepção e a prática educativa que está em jogo nas entrelinhas do discurso oficial em defesa da Educação à Distância?

Debates em andamento vêm destacando não só imprecisões teórico-conceituais, abstrações e inversões ideológicas e equívocos de interpretação de dados estatísticos, mas também lacunas no discurso oficial sobre o EaD, entre as quais a omissão de fatos como: sua presença inexpressiva no cenário da educação superior da maioria dos países; o investimento, sobretudo pela Espanha, na produção e exportação de pacotes educacionais e de EaD; e a diferença marcante entre o Brasil e outros países quanto ao *grau de mercantilização* já existente na educação superior. Juntos, esses aspectos levam os críticos dessa modalidade de ensino a concluir que ela será um “filão comercial extremamente pernicioso que aprofundará, em curto espaço de tempo, essa mercantilização da educação” (ADUSP, 2005) (PATTO, 2013, p. 306).

O advento da pandemia do COVID-19 e a necessária medida de isolamento social adotada em diversos países do mundo e no Brasil, impôs que as escolas e universidades de todo o território fechassem suas portas para as pessoas e para as práticas educativas presenciais, abrindo as janelas de oportunidade para que o projeto político e econômico da EaD e de aulas remotas tomassem conta, concretamente, do campo educativo brasileiro. O intuito não é de demonizar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de produção do conhecimento que é inerente à *práxis* educativa, mas afastar as falsas soluções para o contratempo da suspensão das aulas e para os problemas estruturais da

---

<sup>6</sup>Instituto Universal Brasileiro e Telecurso 2000.

educação, a fim de fortalecer o que é central ao debate na conjuntura mundial (COLEMARX, 2020).

Não está em questionamento a relevância das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para a vida social e, especificamente, para a educação. Ciência, arte e cultura são indissociáveis das tecnologias que, por isso, devem ser incorporadas no fazer escolar. Defende-se que, no século XXI, o acesso à internet é um direito fundamental, a exemplo dos direitos, ainda não assegurados, à água potável, à rede de esgoto, à energia, ao transporte. Considerando as crianças e jovens, esse direito é ainda mais urgente e deve ser assegurado pelo Estado, por se tratar de um serviço de crucial relevância. Complementarmente, os meios tecnológicos para interação criativa na internet devem ser popularizados e assegurados para todos os estudantes, especialmente computadores portáteis de qualidade (COLEMARX, 2020, p. 8).

Para o Movimento de Educação do Campo, institucionalizado<sup>7</sup> por meio de suas escolas de Educação Básica e Licenciaturas para formação de professores/as que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a demanda pelo acesso a meios tecnológicos diversos é imprescindível. O lema dessa luta é que os povos do campo, que são aqueles que vivem, trabalham e lutam pela terra – como quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta, indígenas, camponeses, sertanejos, sem-terra, dentre outros –, historicamente destituídos do direito a esse bem fundamental à produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana (DUSSEL, 1977), possam também gozar de educação pública estatal de qualidade, cultura, ciência e tecnologias capazes de promover sustentabilidade e manutenção da vida fora das cidades.

---

<sup>7</sup>A instituição de uma determinada demanda comunitária, seja em qual nível estiver, é compreendida por Enrique Dussel (2007) como a mediação da luta política empreendida por um grupo e também como a materialização ou o resultado dela. As instituições para esse autor, situam-se no nível específico da política. Elas se diferenciam de uma experiência ou contexto social a outro e, sob o modo como viemos organizando a vida em sociedade, são necessárias à concretização dos projetos dos grupos estratificados em classes sociais. De acordo com Dussel (2007) são as instituições que oferecem as condições às ações presentes e futuras no percurso da luta política, não se reduzindo somente a elas, mas se estendendo à constituição de outras estruturas que façam valer as demandas pautadas pelos grupos sociais.

Impulsionada por esse Movimento, a concepção de educação – seja escolar ou não escolar – e do processo de produção do conhecimento que dela frutifica, não pode prescindir da *práxis* transformadora anteriormente qualificada, abrindo brechas à efetiva mercantilização da educação e à sua transformação em “mais um item da cultura de massa e da indústria cultural” (PATTO, 2013, p. 314) que é, aliás, uma das intencionalidades silenciada no discurso oficial sobre a Educação à Distância e ao ensino remoto em nosso país.

A concepção de história que perpassa os argumentos em defesa do EaD é claramente evolucionista: tudo se passa como se o processo histórico fosse uma sucessão natural e linear de estágios sucessivos. Os que defendem sem nenhum questionamento o progresso tecnológico, acreditam piamente que estamos no estágio científico da racionalidade humana, motivo pelo qual qualquer saber que não se atenha aos fatos é tido como filosofia vã adotada por retrógrados que se opõem à marcha do progresso. De costas para o passado, reféns do presente e concebendo o futuro como um admirável mundo novo gerado pelo avanço da ciência e da técnica, os que exaltam, sem mais nada, “as novas tecnologias de comunicação e informação” (SÃO PAULO, 2008), “a metodologia inovadora” (SÃO PAULO, 2009) e suas “formas alternativas e adequadas ao atual estágio tecnológico” (SÃO PAULO, 2007) deixam na penumbra as relações de poder vigentes em sociedades marcadas por desigualdades sociais congênicas, bem como os mecanismos sociais – entre os quais a política educacional – que perpetuam esse estado de coisas por meio de reformas que em essência nada mudam. [...] As aulas de curta duração da Universidade Virtual mimetizam a nova relação com o tempo louvada na contemporaneidade e inviabilizam a educação como formação da inteligência e da sensibilidade. Submetida à compressão do tempo, a educação se afasta da reflexão não por mero erro técnico, mas por meio da invasão das instituições de ensino pela lógica produtivista. Enquanto as teorias críticas da sociedade moderna desvelam os mecanismos de controle incrustados na racionalidade técnica, as que louvam o mundo atual resignam-se à fragmentação, aderem às aparências, recusam as ferramentas teóricas que permitem desvelar o que subjaz às superfícies. A perda da temporalidade implica a perda de profundidade e de visão de totalidade: Estamos na era da revolução eletrônica? Então, bem-vindos os recursos eletrônicos, dizem

explícita ou implicitamente os adeptos do tecnicismo educacional, alheios à relação entre tecnologia e poder (PATTO, 2013, p. 308).

O fato da Educação do Campo figurar há pouco mais de uma década como política de Estado representa uma importante vitória popular de quem se movimenta pela Reforma Agrária, e motivo de regozijo de todos/as que acreditam no poder do povo organizado em coletivos políticos e da educação como motor de transformação da realidade. Entretanto, dada a conjuntura global e nacional que estamos vivenciando, de uma sociedade cada vez mais dominada pelo capital, e, no caso particular de nosso país, em um momento político que realiza retrocessos drásticos não apenas no campo dos direitos sociais e políticos, mas também no próprio processo civilizatório, que se faz necessário avançar na agenda da Educação do Campo e suas formulações.

O que estamos enfrentando no campo da educação é a pauta da privatização da escola pública, o estreitamento curricular e formativo do ensino para testes, a Escola sem Partido e a efetiva expansão da EaD e do ensino remoto. Sem deixar de mencionar o fechamento de escolas públicas no campo e na cidade, a precarização e desvalorização generalizada do trabalho docente e a defesa midiática de uma diversidade que ironicamente vem sendo exterminada de maneira brutal, não só nas periferias urbanas, mas, sobretudo, no campo através de atentados homicidas e da violência do trabalho altamente precarizado imposto pelo capitalismo agrário.

Exemplo dessa realidade são os incontáveis assassinatos encomendados de lideranças políticas e outros/as lutadores/as pela Reforma Agrária em diversas regiões do país e as mortes prematuras de trabalhadores/as nas lavouras do latifúndio brasileiro. O agronegócio, cada vez mais, deita suas garras perversas sobre os povos do campo e sobre a biodiversidade, contando com o apoio quase irrestrito do Governo por meio das bancadas congressistas da bíblia, do boi e da bala.

O Brasil e os demais países latino-americanos estão submetidos a pressões econômicas, políticas e sociais sem precedentes, colocando em nosso contexto, inclusive, a possibilidade do retorno do trabalho escravo com a ultraflexibilização da legislação trabalhista que inibe essa prática abominável. Isso quer dizer que, para enfrentá-la, interpõe-se o desafio de compreender profunda e criticamente suas raízes e motivações históricas e agir coerentemente, sem fraquejar frente aos momentos mais perniciosos de ataque de direitos.

Roseli Caldart em muitos de seus textos e intervenções públicas como representante do setor de educação do Movimento Sem Terra (MST) explica que nosso problema é fruto de um capitalismo de autorreprodução destrutiva, que coloca em jogo a própria possibilidade de sobrevivência da humanidade. Ela destaca que essa previsão realista, haja vista a destruição de recursos naturais em escala crescente, expressa a maior contradição do capitalismo. Embora as crises cumulativas do sistema carreguem em seu interior, as possibilidades de superação que certamente as lutas populares ampliarão (CALDART, 2016), o que estamos presenciando, no momento de elaboração desse ensaio, é a disputa de poder entre grupos hegemônicos, frente ao perigoso sufocamento dos movimentos populares e de outras iniciativas de resistência à ordem vigente.

Tendo como base a análise e compreensão crítica sobre a conjuntura brasileira, latino-americana e mundial, é possível perceber o risco iminente que tais movimentos que disputam a terra, os alimentos, a cidade e outros direitos fundamentais, de morrerem pela perda da esperança sobre o avanço concreto de suas bandeiras de luta, além de sofrerem com o obscurecimento crescente da riqueza da cultura de seus povos. Exemplo disso, é o caso da continuidade do processo de institucionalização da Educação do Campo, fortemente ameaçada pelo fechamento massivo de escolas de ensino básico e da precarização das LEdoC's nas universidades públicas brasileiras, fatos que se aprofundam com a presença da EaD se fazendo cada dia mais concreta e de sujeitos que, em vez de estarem comprometidos em interpor barreiras resistentes a esse processo, resignam-se, abrindo a guarda para que esse caminho não tenha mais volta.

## **A educação do campo como práxis de resistência e libertação**

O momento impõe às estruturas de poder político e coletivos organicamente envolvidos com a Educação do Campo, seja nas escolas de ensino básico, superior, nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), nas Casas Famílias Agrícolas (CFR's), nas comunidades rurais, nos movimentos sociais em prol da reforma agrária e pela educação como pilar fundamental dessa luta, a tarefa de continuar fortalecendo as potencialidades dessa

modalidade educativa que tem nos princípios da Pedagogia da Libertação um de seus pilares fundamentais.

A organização do trabalho pedagógico próprio da constituição e manutenção da escola capitalista, divide a teoria da prática e separa a escola do mundo do trabalho (FREITAS, 2009). A estratégia de dicotomização dessas dimensões essenciais da experiência humana – teoria e prática – é justamente apartar do processo educativo, a reflexão em torno da produção da existência material dos sujeitos envolvidos neles. Essa separação teoria/prática, sujeito/objeto, trabalho intelectual/ trabalho manual no âmbito das instituições de ensino, seja em qual nível for, ocasiona a formação de sujeitos, ora como mão-de-obra, ora como gestores, a depender da posição que ocupam na sociedade e da escola que frequentam (pública ou privada).

No cerne desse processo dicotômico estão embutidos dois projetos de mundo e organização societária diferentes e antagônicos, sendo que o projeto capitalista concebe a educação como mecanismo de alienação da criticidade dos sujeitos e a escola como mediação para sua perpetuação infinita. Aliena, assim, professores/as, alunos/as e demais membros dessa comunidade, da compreensão crítica sobre a realidade e do protagonismo em ações transformadoras da mesma. A Educação à Distância e o ensino remoto, nesse contexto, convertem-se em instrumentais potentes de esvaziamento do real sentido da *práxis* educativa e da produção de conhecimentos capazes de inverter a ordem das coisas. Servem, assim, de maneira rápida e eficiente para formar uma massa de sujeitos despolitizados e incapazes de pensar e, muito menos, de solucionar os problemas mais urgentes da comunidade e da nação.

Porém, como é no seio da contradição capitalista que surgem os *inéditos viáveis* (FREIRE, 2005), uma das questões chave da Educação do Campo em contraponto à concepção de educação que visa a manutenção do *status quo*, é a articulação teoria prática como fundamento da organização do trabalho pedagógico – dentro e fora da sala de aula – pautada em processos de ensino e aprendizagem contextualizados à realidade dos sujeitos envolvidos na *práxis* educativa. Esse princípio, advindo da teoria pedagógica da libertação, confronta diretamente a educação bancária (FREIRE, 2005) e é pilar fundamental da Educação do Campo e do fato dela ter insurgido no seio do movimento social de luta pela terra e não em uma plataforma virtual do governo em parceria com

empresas privadas como é o caso da EaD e do principal ator por trás dela: o Todos pela Educação<sup>8</sup>.

Objetivando a formação de sujeitos lutadores pela reforma agrária e pela educação estatal pública de qualidade para a população historicamente alijada desse direito básico no meio rural, especialmente a partir dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a Educação do Campo afirma-se por meio de especificidades próprias dessa luta política, dos seus sujeitos em seus territórios, de onde e para o qual a empreendem.

A não dicotomização da teoria e da prática no contexto da Educação do Campo, parte da ideia de que as diversas práticas sociais construídas pelos sujeitos que nele vivem, de modo geral, e a escola como território educativo fundamental nesse contexto de vida, em especial, não podem se valer simplesmente da transmissão de conhecimentos organizados em conteúdos fragmentados, disciplinares e disciplinadores físicos e mentais dos educandos/as. Muito menos, utilizando para essa difusão, exclusivamente aulas remotas, especialmente em um momento em que os educandos/as, tanto no nível básico como superior, ainda não estão com as habilidades de disciplina e concentração plenamente desenvolvidas. Nem de metodologias de ensino que, acontecendo exclusivamente entre os muros da escola, desconsideram a riqueza das práticas sociais externas a ela, e acontecendo remotamente, destroem a possibilidade do face-a-face entre educadores/as e educandos/as, relação

---

<sup>8</sup>“Em consonância com os organismos internacionais e formando aliados para mediar tais recomendações, o Todos Pela Educação (TPE) coordenou, no dia 8 de abril, reunião com a participação do Conselho Nacional de Educação, Undime e Consed e representantes do Banco Mundial. A justificativa foi a necessidade de discutir pontos centrais que iriam compor o documento regulatório da Medida Provisória nº 934, que trata sobre a flexibilização do calendário letivo na educação básica, do cumprimento de 200 dias letivos para cumprimento de 800h de aulas. Foi uma reunião aberta ao público, porém sem margem de discussão e nem a participação de setores acadêmicos, estudantis e sindicais. As regras já estavam definidas, de modo a fazer do TPE e seus aliados os supostos salvadores das crianças e jovens da classe trabalhadora expropriada e explorada, aqueles que mais sofreriam o impacto do isolamento social e do fechamento das escolas. Fiéis às recomendações dos organismos internacionais, prescreveram o uso de aulas remotas, disponibilizaram pacotes pedagógicos para o ensino à distância e buscam fechar parcerias com empresas de comunicação para conceder conexão de internet e laptops. Para que seus pacotes pedagógicos digitais possam ser considerados atividades curriculares, no referido documento serão conceituados como “ensino remoto”, já que EaD é uma modalidade regulamentada e mais complexa (COLEMARX, 2020, p. 14).

onde estão implicadas diversas questões que tornam o processo de produção do saber viável e original, enraizada.

É no campo configurado pela presença de um professor que fala diante de seus alunos e se expõe pessoalmente – pois não se limita à leitura de um texto previamente preparado – que se dá o fenômeno da transferência, primeiramente do professor que fala, e depois dos alunos, quando estes começam a falar e a ser ouvidos pelo professor (KUPFER, 2010). Mas definir a relação pedagógica com uma relação transferencial de dupla mão não significa defendê-la como uma relação de amor – como uma pedagogia do amor –, nem pregar o amor para eliminar a frieza, e isso por três motivos: porque essa pregação não é suficiente para mudar a ordem social que produz e reproduz a frieza; porque o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como o é a relação professor-aluno; porque, transformado em dever, ele faz parte da ideologia que perpetua a indiferença ao outro (ADORNO, 1995). No entanto, se a demanda de acolhimento mútuo é necessária à construção da relação professor-aluno – o que, de novo, exclui o ensino virtual como terreno propício ao convívio entre o professor e seus alunos nos termos em que o definimos aqui –, ela não é suficiente; é necessário um terceiro elemento que rompa essa relação e a remeta à dimensão simbólica. No caso da educação escolar, esse terceiro é o desejo de saber do aluno, sem o qual não se constrói o lugar do professor. Segundo Kupfer (2010), é a maneira especial com que o professor se relaciona com a matéria que escolheu, é seu estilo que desperta nos alunos o desejo de terem com o saber uma relação parecida, embora com o estilo próprio a cada um, sem o que seriam espelhos, robôs, clones do professor. Chauí (1980, p. 39) diz isso de outro modo: uma pedagogia centrada na consciência contraditória do professor e do aluno pressupõe “um professor que não tem modelos para imitar porque aceitou a contingência radical da experiência pedagógica” (PATTO, 2013, p. 313).

A Educação do Campo preconiza que sejam pensados espaços e tempos educativos libertadores – dentro e fora da escola e da sala de aula – que combinem as múltiplas dimensões de formação da pessoa, como o trabalho na terra ou a produção e reprodução das tradições culturais das comunidades rurais, por exemplo. Além da compreensão ampliada sobre o território camponês e do agronegócio que coexistem em conflito no contexto rural brasileiro. O ensino remoto, por meio das TICs, pode ser usada como estratégia

pedagógica em momentos específicos da *práxis* educativa, desde que não seja fator de exclusão e, aos responsáveis pela organização e condução do processo educativo, cabe o papel crítico de perceber que essa ferramenta não dá conta da complexidade do que as escolas do campo e as Licenciaturas que formam seus educadores/as se propõem em termos de formação *omnilateral*<sup>9</sup>.

As escolas do campo, as LEdoC's e seus sujeitos, que nem sempre possuem trajetória de vida no meio rural, mas que se veem diante desse desafio, necessitam repensar a organização do trabalho pedagógico, bem como de toda a estrutura de gestão do espaço educativo, tendo em vista que a experiência concreta de quem vive no e do campo ou o "saber de experiência feito" (FREIRE, 2005) desses povos, é o ponto de partida da organização da *práxis* educativa e do processo de produção do conhecimento que objetiva a formação de sujeitos conscientes sobre seu lugar e seu papel no mundo.

Diante dessa exigência histórica, é que os envolvidos diretamente com a Educação do Campo, nos níveis básico e superior, não podem aceitar cegamente a EaD e seu uso irrestrito nos processos de formação já mencionados. Vale lembrar que, informação é substancialmente diferente de formação.

[...] é preciso ressaltar que a recusa à mentalidade tecnicista não é recusa radical à televisão como recurso educativo. Os próprios críticos dessa maneira de pensar destacam o potencial educativo da TV, mas, para evitar mal-entendidos, esclarecem a natureza desse potencial: a serviço das TVs educativas, ela contribui para a formação cultural ao veicular o melhor da produção espiritual nos campos da filosofia, das ciências e das artes, de modo a interessar o grande público. É por essa via que a TV pode concorrer – de modo importante, embora sempre restrito, porque inevitavelmente

---

<sup>9</sup>*Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (Mészáros, 1981, p. 181) (FRIGOTTO, 2010, p. 267).

superficial e de fora para dentro – para a abertura de “uma brecha na barreira do conformismo”. Mas, mesmo nesse caso, ela não forma: “o conceito de informação é mais apropriado à TV do que o conceito de formação” (ADORNO, 1995, p. 79). De caráter essencialmente informativo e documentário, ela não tem como formar para a experiência do pensamento. Evidentemente, os conteúdos e métodos da educação presencial também se podem prestar à ideologização e resultar em mera aceitação do estabelecido, mas a reversão profunda disso – que se faz de dentro para fora – só pode acontecer numa instituição educativa real, ou seja, habitada por professores e alunos cujas relações face a face tecem a vida institucional (PATTO, 2013, p. 312).

É momento de, mais que nunca, repensar a educação, a escola e a universidade como um todo e não só seus elementos constitutivos isoladamente. A ideia que se desprende do aqui exposto, é que a organização da tarefa do educador/a e os modos como os conteúdos são trabalhados nos espaços-tempos educativos contextualizados pela vida no campo e na cidade, incorporem os movimentos da realidade e os convertam em conteúdos formativos. E que os processos educativos dentro e fora da escola recorram a modelos interdisciplinares de ensino e aprendizagem, de maneira a problematizar a situação ou “o aqui e o agora” de homens e mulheres, jovens e adultos no e com o mundo, a fim de que seja possível aprofundar a consciência da realidade das “situações limite” e do papel transformador dos povos condenados da Terra.

## **Considerações em torno de uma agenda de reflexão e luta no campo da educação**

A Educação do Campo no Brasil é demanda e resultado da luta política empreendida pelos povos que vivem, trabalham, se educam e lutam na e pela terra. *Práxis* da qual toda a humanidade depende para se manter de pé. Sua origem e pressupostos teórico-metodológicos estendem suas raízes a uma concepção de mundo, de educação e de escola não capitalistas que têm nos movimentos sociais brasileiros e nas culturas populares, especialmente advindas dos povos do campo, suas principais referências. Afirmando também que tem, em Paulo Freire e Enrique Dussel, suportes teóricos que não abrem mão da afirmação de que, as vítimas do

mundo, e somente elas, serão capazes de constituir uma comunidade política anti-hegemônica com validade crítica. E como atores históricos lutam pelo reconhecimento de novos direitos, emergirão como construtores de outra universalidade (desde a diferença) por meio da práxis de libertação que funda processos revolucionários de construção de conhecimentos (ALMEIDA, 2018).

Outras modalidades de educação desenvolvidas com a intenção de que o povo se tornasse sujeito de um processo de transformação, existiram ao longo do tempo em outros momentos da história e em diversos países do mundo, como a prática educativa disseminada por movimentos anarquistas e comunistas desde 1900 em nosso país. No Brasil, a Educação do Campo se apresenta como um movimento cultural de transformação social, não uma plataforma governamental, mas como parte dos movimentos de cultura popular dirigidos basicamente às populações rurais. Ela foi concebida como uma estratégia de superação da educação rural tradicional que, basicamente, reproduzia a educação urbana deixando de lado toda a especificidade das comunidades rurais, desqualificando-as como produtoras de saber e de cultura legítima.

A *práxis* educativa-política promovida pelos movimentos sociais protagonizados pelos sujeitos do campo, cujos pressupostos teóricos-metodológicos embasaram e seguem apoiando a constituição e fortalecimento da Educação do Campo brasileira, preconiza a necessidade de construção de um projeto popular para o Brasil que deve ser protagonizado pelo povo organizado autonomamente, a fim de assumir compromissos em torno: da **soberania** que rompa com a dependência externa; da **solidariedade** que rompa com a desigualdade interna; do **desenvolvimento** contrário à tirania do capital financeiro; da **sustentabilidade** que busque novos estilos de desenvolvimento socialmente justos e ecologicamente viáveis e da **democracia popular** que mire a construção de um sistema político participativo (BENJAMIN, CALDART, 2000).

Nosso país necessita de mais do que alterações na política econômica. Precisa construir outro sistema de poder que seja democrático e, para tanto, o projeto popular a ser construído pelos movimentos sociais ligados fortemente às culturas camponesas e de suas lutas políticas, devem apontar a democratização: da **terra** por meio da reforma agrária; da **riqueza**, com a ampliação de acesso ao crédito e aumento dos financiamentos ao investimento produtivo prioritário, além do controle

financeiro pelo Estado Nacional; da **informação** por meio de rádios, TV's e redes públicas que fiquem sob o controle da sociedade e que transmitam conteúdos melhores e, por fim, a democratização da **cultura** com escolas públicas estatais de qualidade no local de vida dos sujeitos do campo e da cidade, a disseminação da aprendizagem que vise a formação integral humana e a valorização irrestrita dos/as professores/as e demais profissionais ligados à disseminação dessa cultura *sui generis*.

Só mesmo o fortalecimento dos movimentos de resistência por uma educação crítica e transformadora, aliados a outras disputas – por terra, renda, poder político, econômico, jurídico, etc. – é que darão conta de levar adiante o planejamento e o alcance desse projeto popular. E isso não poderá ser feito mediante a destruição do que o texto trouxe na abertura de sua argumentação: da concepção epistemológica que delinea o campo da *práxis* educativa libertadora e a produção enraizada de conhecimentos capazes de apoiar essa luta política. Para isso, como autora do presente ensaio, não poderia evadir da responsabilidade de apontar – como educadora popular e formadora de professores/as do campo – algumas propostas de ações factíveis a serem empreendidas em momentos de aprofundamento de crises, como a pandemia da COVID-19, que serve de pretexto para que uma agenda econômica e política privatista para a educação brasileira, seja amplamente concretizada.

Como a EaD e o ensino remoto não são propostas estritamente vinculadas à pandemia, mas um projeto de longa data e com raízes profundas, urge organizar uma agenda de estudo e ações sobre seus impactos na educação, buscando conhecer e acompanhar a realidade de sua implementação no campo brasileiro. As propostas que seguem direcionam-se, em um primeiro momento, a docentes das Instituições de Ensino Superior, da Educação Básica e a todas as pessoas diretamente envolvidas com o Movimento da Educação do Campo, em parceria com outras organizações e grupos populares que possam somar suas pautas em prol da defesa da concepção e da *práxis* educativa aqui qualificada e do planejamento e execução do projeto popular mencionado. As propostas são as seguintes:

I. Realização de escuta permanente, sistemática e qualificada dos educandos/as do campo e suas comunidades, acerca das condições materiais de vida (antes, durante e pós-pandemia), principalmente no que

tange às: situações de moradia; trabalho e renda; alimentação, vestuário<sup>10</sup>, saúde física e mental;

**II.** Criação de redes de apoio e solidariedade que possam atender as demandas mais urgentes identificadas a partir da escuta anteriormente descrita;

**III.** Desenvolvimento de pesquisas quantitativas e qualitativas em torno dos impactos da EaD sobre as escolas e Licenciaturas em Educação do Campo, desde a compreensão dos educandos/as e educadores/as a respeito dessa modalidade educativa, até as reais condições de acesso e desenvolvimento das atividades pedagógicas remotas;

**IV.** Planejamento e execução de ações (manifestos, abaixo-assinados, vídeos, *lives*, filmes, *podcasts*, etc) que ofereçam resistência à entrada massiva e arbitrária de aulas remotas nas instituições de ensino ligadas à Educação do Campo. Essa ação será fortalecida a partir de diálogo e envolvimento de diversos coletivos em luta pela educação, sejam nas escolas, universidades, movimentos sociais e outros;

**V.** Intensificação dos processos de formação dos sujeitos ligados à Educação do Campo, com a criação de espaços de estudo, fomento ao desenvolvimento de pesquisas e outras atividades que façam jus ao fortalecimento da concepção de educação que deve ser levada a cabo pelos sujeitos, sem relativizações que a enfraqueçam teórica e praticamente;

**VI.** Criação e disponibilização de espaços remotos para disseminação da arte, da ciência e da cultura aos educadores/as e educandos/as das escolas e Licenciaturas em Educação do Campo e suas comunidades que possam e queiram acessar, sem que haja obrigatoriedade e a contabilização de carga horária letiva com a participação neles;

**VII.** Intensificação da luta pelo acesso dos povos do campo às Tecnologias de Comunicação e Informação e à internet livre e de qualidade, compreendendo que esse é um direito inalienável que deve ser garantido a

---

<sup>10</sup>“[...] não há gozo e alegria de comer, morar, vestir (como proteção contra o frio), etc., sem a coisa ou objeto produzido que nega a necessidade. Esta coisa, porém, este objeto, produto, é fruto do trabalho e se distribui segundo as instituições sociais. No capitalismo se possui o objeto do consumo antecipadamente pago em dinheiro. Se alguém tem fome mas não dinheiro, ficará com sua fome, porque ninguém pode auxiliá-lo. O sem-dinheiro não nega por isso sua sensibilidade (sua fome); deve suportá-la como injustiça ética – embora a moral social vigente a ninguém possa culpar. O alimento, a casa e a roupa são objetos de consumo, mas além disso “sinais” de bondade quando são produtos do serviço, da justiça, da práxis libertadora” (DUSSEL, 1987, p. 78-79).

todos igualmente e não usado como arma de monopolização do poder e do saber.

## Referências

ALMEIDA, Sara Ferreira de. **O retorno da população em situação de rua à educação escolar**: entre dificuldades e possibilidades. 2011. 182 f. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCAR). Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ALMEIDA, Sara Ferreira de. **A prática social – Viver no mundo da rua – e seus processos educativos**. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos/SP, 2014.

ALMEIDA, Sara Ferreira de. **Andarilhos da esperança**: estudo sobre a luta política impulsionada pela vida na rua e seus processos educativos sistematizada na experiência do Fórum da População de Rua de São Carlos/SP entre 2016 e 2017. 375f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, 2018.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e escolas do campo**: por uma educação básica do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: maio de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: maio de 2020.

CALDART, Roseli Salete. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. Para publicação em: PIRES, João Henrique, NOVAES, Henrique T., MAZIN, Angelo e LOPES, Joyce (orgs). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**, vol. III. São Paulo: Outras Expressões, no prelo. 2016.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>. Acesso em: maio de 2020.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na Pedagogia da Libertação**: as ideias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la liberación**. 1. ed. México: EDICOL, 1977. 234 p. Disponível em: <http://www.enriquedussel.com/libros.html#>. Acesso em: abr. 2012.

DUSSEL, Enrique. **Ética Comunitária**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e didática**. Campinas: Papirus, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, BRASIL, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 267-274.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul-set., 2017/2017.

PATTO, Maria Helena Souza. *O ensino a distância e a falência da educação*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, abr./jun. 2013, p. 303-318

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexão sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295-304, 2001.

SILVA, Lourdes Helena da. **As Experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Edição Revisada. 02. ed. Curitiba-PR: Editora CRV, 2012.



# A EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB OS IMPACTOS DA NOVA GESTÃO PÚBLICA E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS\*

*Cilson César Fagiani  
Fabiane Santana Previtali  
Afrânio Mendes Catani*

“Ser idealista em educação significa justamente agir como se esse tipo de sociedade já fosse realidade. Ser realista, inversamente, significa reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir”.

Saviani, D. Escola e Democracia (2008, p.70).

## Introdução

A reestruturação produtiva no mundo globalizado está originando um novo mundo do trabalho concernente a um complexo conjunto de fatores. Destacamos a difusão das tecnologias digitais, no bojo da Quarta Revolução Industrial ou Fábrica 4.0 e que traz consigo o fenômeno da uberização, um novo estágio na exploração do trabalho pelo capital, decorrente das mudanças tecnológicas nos últimos tempos sob a qual são transformadas as tradicionais relações laborais. Intermediado por plataformas digitais, os aplicativos (Apps), o trabalho uberizado pode ser feito total ou parcialmente à distância, em qualquer lugar, desde que haja um computador ou celular e conexão de internet. Nesse contexto, também fortemente impulsionado pela difusão das tecnologias digitais, ocorre o aprofundamento das práticas gerenciais fundadas no toyotismo (trabalho em equipes, multifuncionalidade), das estratégias de flexibilização e terceirização, cujos discursos assentam-se na cooperação, na parceria e no empreendedorismo daquele que trabalha. Acrescenta-se ainda mais um elemento constitutivo da reestruturação produtiva do capital nos tempos atuais, que é a reforma do Estado sob as teses neoliberais e na perspectiva da Nova Gestão Pública (NGP) ou Gerencialismo (HOOD, 1995; HILL, 2003; NEWMAN; CLARKE, 2012), manifestas na centralidade do mercado, concomitantemente à redução da esfera pública como princípio orientador da sociabilidade humana.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.195-216

Para a classe trabalhadora como um todo e para a categoria docente em particular essas mudanças têm significado perdas substanciais, pois implicam em relações de trabalho mais instáveis, com reduzida ou nenhuma seguridade social, levando a uma crescente precarização das condições de trabalho e de vida. Cumpre dizer que a precarização é elemento constituinte do trabalho no modo de produção capitalista e por isso não é um fenômeno recente (BRAVERMAN, 1981). O dado novo que se apresenta é que a precariedade laboral não está restrita às profissões não-qualificadas ou manuais, mas se estendeu às qualificadas, ao trabalho intelectual, assumindo um caráter sistêmico e transversal a todos as profissões (ANTUNES, 2018). Ao que parece, a promessa do fim do trabalho (MALLET, 1969; GORZ, 1987; SCHAFF, 1990) com o avanço das novas tecnologias e do trabalho intelectual não se confirmou. Contrariamente, verifica-se o incremento da classe trabalhadora no mundo hoje, mais heterogenia e transversalizada pelas diferenças de gênero, raça/etnia, idade e qualificação, mas ainda explorada pelo capital e com possibilidades reduzidas de uma vida plena fora do trabalho (ANTUNES, 2000 e 2018).

As teses de Braverman (1981) mostram-se, portanto, mais próximas da realidade: a tecnologia traz consigo uma posição de classe sob o capitalismo e por isso potencializa a exploração do trabalho para a geração do mais-valor, levando à proletarização, à precarização e desqualificação do trabalho. Segundo Antunes (2018, p. 32),

Essas novas modalidades de trabalho vêm assumindo um destaque crescente não só no mundo da produção material mas na circulação do capital e agilização das informações, esferas que são com frequência realizadas por atividades também imateriais, que ganham cada vez mais importância na reprodução ampliada do capital financeirizado, informacional e digital.

Previtali e Fagiani (2015, p. 66) afirmam “o que se tem presenciado é a formação de um novo modelo produtivo que tem gerado emprego associado às novas tecnologias, porém, com menores salários e em piores condições de trabalho, contribuindo enormemente para a concentração de renda”.

A educação escolar não está alheia a esse novo cenário. Ao contrário, é chamada a agir na construção de um novo sujeito social que deve estar adequado ao atual patamar sócio-técnico do trabalho. Para

tanto, faz-se necessário que ela mesma se transforme numa empresa competitiva global, voltada para obtenção de lucros a baixos custos. Hill (2003, p. 39), afirma que, sob o neoliberalismo globalizado e competitivo, é crucial o controle da educação escolar por parte dos governos posto que é nesse campo que se produz a força de trabalho que deverá ser “ideologicamente submissa, mas tecnicamente capacitada” a ser explorada pelo capital. Segundo o autor, os objetivos das reformas educacionais nos Estados Unidos e Grã-Bretanha são: a) fazer da escola uma fábrica de produção de força de trabalho para as empresas capitalistas; b) liberar as empresas privadas para lucrar com a educação e c) estabelecer as “Edubusinesses”, isto é, de empresas educacionais globais que irão atuar e lucrar com a educação.

Ora, como já demonstrado por Marx (2013), os ganhos do capital assentam-se na exploração do trabalho que, por sua vez, é quem produz as mercadorias, inclusive a si mesmo como mercadoria. Nesse contexto, a reestruturação do trabalho docente torna-se peça fundamental para o planejamento da educação escolar orientada pelos conceitos de multifuncionalidade, flexibilidade e empregabilidade. E, os docentes, passam a ser considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos estudantes, da escola e do sistema educacional, sendo exigidos para além de sua formação profissional específica, qual seja: a docência. Essa responsabilização, de acordo com seu desempenho individual e seu “amor à profissão”, torna-os, alternadamente, os grandes vilões ou heróis do (in)sucesso da educação com implicações negativas em sua subjetividade, conduzindo-os a uma sensação de impotência, ao desânimo e ao adoecimento (GATTI, 2016).

O objetivo desse estudo é problematizar o trabalho docente na educação básica pública no Brasil, no estado de Minas Gerais, considerando-se o novo patamar de desenvolvimento da divisão sócio-técnica do trabalho e as reformas implementadas pelo Estado Gestor. Destaca-se que o estado de Minas Gerais foi o primeiro a implementar as reformas educacionais sob a égide da Nova Gestão Pública no governo de Aécio Neves (2003-2010), seguindo-se do governo de Antônio Anastasia (2011-2014). A pesquisa analisa dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no período 2011-2017, quanto ao gênero e idade dos professores e da prefeitura municipal de Uberlândia, nos governos de Odelmo Leão (2009-2012 e 2017-2018) e Gilmar Machado (2013-2016). Uberlândia é a segunda cidade em população

do estado e também a segunda maior cidade do estado (IBGE, 2019). A pesquisa indica que têm havido o aprofundamento da proletarização do trabalho docente na educação básica pública ao mesmo tempo em que se ampliam as formas de intensificação e precarização das condições do trabalho e de vida.

## **A Educação e a Nova Gestão Pública (NGP)**

A educação é um processo social amplo que coincide com o trabalho na medida em que apenas o ser humano trabalha e educa a si mesmo e aos outros na relação com o meio em que vive (SAVIANI, 2008). O animal humano é particular em relação aos outros animais porque somente ele transforma para além de adequar-se ao meio, criando com isso coisas úteis materiais e imateriais. Para Saviani (2008), o ensinar e o aprender implicam em garantir aos seres sociais o seu acesso ao acervo cultural da humanidade, isto é, à cultura material e imaterial constituída socialmente através das gerações.

Se a educação, enquanto processo social amplo, perpassa todas as esferas da vida social, desde a família, hoje, mais do que nunca, dada a complexidade da divisão sócio-técnica do trabalho, ela é sistematizada na instituição escolar. Para Gatti (2013, p. 59), “a escola é porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos”. Segundo a autora, a escola exerce em seu cotidiano o papel de escolha dos conhecimentos a serem tratados com as crianças e jovens, discernindo sobre o que ensinar, quando e em qual profundidade, visando formá-los em valores para a vida humana. Nas palavras de Gatti (2013, p. 54):

A educação escolar é um processo comunicacional específico que, para atingir suas finalidades, requer formas didáticas que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas a grupos diferenciados de estudantes, em idades diferenciadas de seu desenvolvimento.

Portanto, cabe à escola formar o cidadão, do ponto de vista técnico e social. Mas, deve-se perguntar: qual cidadão se quer formar?

Para responder essa questão é preciso considerar que a escola se configura em palco de conflito político-ideológico que se faz cotidianamente, nas salas de aula, nos conselhos, nas reuniões e nos

debates e se traduzem nos planejamentos dos currículos, em escolhas dos conteúdos, dos procedimentos pedagógicos, do material didático e das avaliações. Os professores e professoras manifestam no ato de ensinar suas histórias de vida e sua formação profissional, uma concepção de mundo e de educação. Se coloca em questão os objetivos e os fins da educação escolar: se uma educação escolar voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparando-a para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho ou se apenas para uma qualificação restrita, vinculada às ocupações no mercado de trabalho.

Para Saviani (2019, p. 308), o objetivo da educação escolar de formar na perspectiva do pleno desenvolvimento humano não poderá ser atingido

[...] com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se ainda, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

As políticas educacionais recém-implementadas, de forte cunho neoliberal a partir do governo de Michel Temer (2016-2018) e aprofundadas no governo de Jair Bolsonaro, indicam a ênfase na educação básica enquanto qualificação profissional. Haja vista a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular em 2017 e 2018<sup>1</sup>, cujo objetivo foi nivelar e garantir a aprendizagem de um conteúdo mínimo e específico para cada etapa da educação escolar (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) no contexto nacional, fundada no desenvolvimento de dez competências gerais. No que tange especificamente a BNCC do Ensino Médio, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), afirma que se trata de uma proposta curricular pautada em uma base conteudista e disciplinarista que ignora a pluralidade do mundo, das escolas e de seus sujeitos, de *fast food* (ANPED, 2019 s/p).

---

<sup>1</sup> Importante esclarecer que a Reforma do Ensino Médio contempla a BNCC. No entanto, ele contemplou uma BNCC que em 2017 não havia sido aprovada ainda. Houve, portanto, um atropelo por parte do governo o que levou ao desmembramento da BNCC, entre a parte referente ao ensino médio e outra parte referente à educação infantil e ensino fundamental, tendo sido protelada a aprovação da BNCC do ensino médio, ocorrida somente em dezembro de 2018.

Conjugada a BNCC, também se encontra a Reforma do Ensino Médio em 2017, implementada sob o governo de Michael Temer. Esta reforma se justificava, segundo os seus formuladores, como meio de reduzir a alta evasão escolar vinculada a “falta de atratividade” que esta etapa da educação básica tem por ser muito teórica e pouco prática. Segundo Fagiani (2019), o que se propõe é, na verdade, uma duvidosa e suspeita preferência dos estudantes da escola pública por itinerários que incluem conteúdos e cargas horárias que direcionam as formações para uma terminalidade profissional da escolaridade nesta etapa em detrimento da continuidade para o Ensino Superior.

Convém frisar ainda a política atual de retirada de recursos públicos destinados à educação básica. Apesar do discurso do governo federal Jair Bolsonaro de dar prioridade a essa etapa da educação escolar, cerca de R\$ 2,4 bilhões que estavam previstos para investimentos em programas da educação infantil ao ensino médio foram bloqueados em maio de 2019 (EXAME, 2019). Deve-se salientar que, acordo com o último relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OECD (2019), o investimento por aluno na educação básica no Brasil é muito inferior ao dos outros países da organização. Nas três modalidades de educação (ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio e técnico), o Brasil investiu por aluno menos da metade do que os outros países (Tabela 1).

**Tabela 1** – Investimento Anual por Aluno (em dólares - US\$)

Modalidade	Brasil	OCDE
Fundamental I	3.800	8.600
Fundamental II	3.700	12.200
Médio e Técnico	4.100	10.000

**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de OECD (2019).

A Nova Gestão Pública cumpre um papel fundamental no reordenamento da esfera político-jurídica de regulação social em prol do capital e contra o trabalho através de estratégias que visam recompor a lucratividade daquele. Essas estratégias podem ser observadas sob três aspectos: a) privatizações diretas de setores públicos e/ou parcerias com o setor privado e assim transferência de recursos públicos para o setor privado; b) injeção de fundos públicos na revitalização de empresas privadas e c) desregulamentação das relações laborais para criação de

condições favoráveis de aumento da produtividade do trabalho com redução de custos ao capital.

A NGP foi inicialmente implementada ao longo da década de 1990 (HOOD, 1995), sendo difundida mundialmente, incluindo-se a América Latina a partir dos anos 2000 (OLIVEIRA, 2015). Certamente esse movimento de dispersão não se faz homogêneo e linear, mas mediado, por um lado, pela posição dos países na divisão internacional do trabalho e por outro, pela dinâmica das lutas de classes internas a cada país, portanto das forças resistentes do trabalho e suas manifestações contestatórias (ANTUNES, 2018). Convém ressaltar que a adoção da NGP pelos governos não significa que o Estado deixa de ser um agente regulador. Ao contrário,

[...] o que muda é o foco da regulação que passa a ser a *desregulamentação* das relações entre trabalho e capital concomitantemente à abertura e garantia de novos caminhos para a acumulação do capital” (PREVITALI; FAGIANI, 2015, p. 66).

No Brasil, a reforma do Estado sob os princípios da Nova Gestão Pública assume um caráter sistêmico no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), quando da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) em 1995, pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira sob explícita influência da reforma do Estado implementada na Inglaterra (PREVITALI; FAGIANI, 2017). Essa política sofreu refrações durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) a partir de 2003, na medida em que se buscou implementar, mesmo sob o pressuposto neoliberal, uma perspectiva de desenvolvimento de base nacional (FREITAS, 2016).

Após o golpe institucional ao governo de Dilma Rousseff, quando Michel Temer assume a presidência da república, as práticas liberalizantes ganham novo impulso. Destaca-se a aprovação da Lei Nº 13.467/2017 concernente à Reforma Trabalhista, a qual autoriza diferentes modalidades de exploração do trabalho, cujo traço comum é a flexibilização e a precarização nas atividades meio e fim. Mais recentemente, sob o governo de ultradireita de Jair Bolsonaro, o trabalho sofre mais uma dura perda com a aprovação na Câmara dos Deputados da Reforma Previdenciária.

O estado de Minas Gerais sob o governo de Aécio Neves (2003-2010) foi um dos primeiros a adotar a proposta do gerencialismo no âmbito de seu programa denominado “Choque de Gestão”. A expressão não é desprovida de intencionalidade e subjetividade. Como afirmam Fairclough e

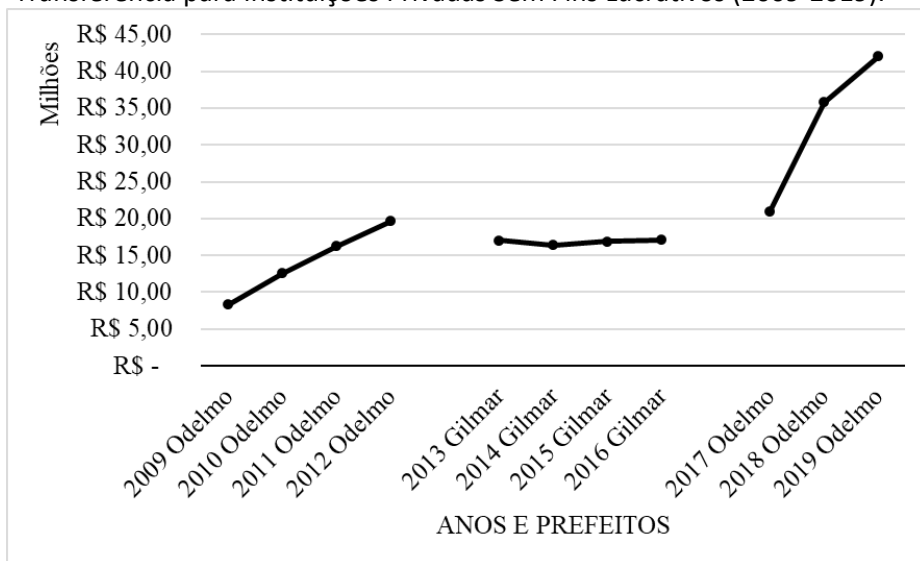
Melo (2012), as palavras não são neutras e carregam consigo significados que se constroem nas relações sociais e de poder. Logo, a expressão “Choque de Gestão” remete à ideia de embate, de enfrentamento e de colisão. Isto é, uma nova gestão pública que deve se impor à força aos trabalhadores do serviço público.

Nesse caminho, uma das primeiras medidas do governo foi a introdução de um sistema informatizado e integrado, assentado nas novas tecnologias digitais, de avaliação e monitoramento do desempenho individualizados dos servidores atrelando-o a resultados sistêmicos de produtividade e eficiência (MACIEL; PREVITALI, 2011; SILVEIRA; PREVITALI, 2017, PREVITALI; FAGIANI, 2019). Vale dizer que no processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica, assumindo assim, uma dimensão formadora que tem como finalidade a aprendizagem, mas também que permita a uma reflexão sobre a ação pedagógica.

No entanto, segundo Silveira e Previtali (2017), as avaliações impostas aos profissionais da educação tiveram o claro objetivo de controle do trabalho via ferramentas individualizantes de gestão e responsabilização. Assim, o cerne da questão foi a desmobilização e o esgarçamento de uma consciência coletiva dos profissionais da educação pública, criando condições, objetivas e subjetivas, favoráveis às terceirizações e privatizações para os setores privados.

O caso de Uberlândia é um exemplo interessante no que tange o destino dos recursos públicos da educação básica. A rede pública educacional é formada por 185 escolas de Ensino Fundamental com 83.861 matrículas e 52 escolas de Ensino Médio com 22.921 matrículas no ano de 2018 (IBGE, 2018). No Gráfico 1 observa-se a movimentação financeira de pagamentos feitos a instituições privadas sem fins lucrativos pela prefeitura da cidade no período de 2009 até 2019, período que a administração do poder público local foi executada por dois governantes distintos, 2009/2012 e 2017/2019 por Odelmo Leão do Partido Progressista e 2013/2016 por Gilmar Machado do Partido dos Trabalhadores.

**Gráfico 1-** Despesas Pagas em Educação da Prefeitura de Uberlândia em Transferência para Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos (2009-2019).



**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de dados do Sistema de Informação sobre Orçamentos público em Educação (SIOPE, 2020).

Nos dois períodos do governo de Odelmo Leão observa-se uma crescente transferência de recursos financeiros para as instituições privadas sem fins lucrativos, de aproximadamente R\$ 8,0 milhões no ano de 2009 para R\$ 42,0 milhões em 2019. Já no governo de Gilmar Machado há uma redução do repasse de valores em aproximadamente R\$ 2,0 milhões, seguindo-se da estabilização das transferências dos recursos no patamar de R\$ 17,0 milhões. Convém frisar que Odelmo Leão, atual prefeito, coloca-se abertamente favorável às políticas neoliberais na educação, fortemente alinhado à defesa das privatizações e redução dos investimentos públicos e apoiador do atual governo federal de Jair Bolsonaro.

## A (Trans)Formação do Trabalho Docente

As inovações tecnológicas são seletivas e garantem maior controle do trabalho pelo capital através da simplificação e segmentação do trabalho, concomitantemente à objetivação do trabalho vivo na máquina, trabalho morto. Esse processo conduz à perda de autonomia dos

trabalhadores e trabalhadoras sobre os meios e os fins do trabalho e traz como consequência a desqualificação profissional, a redução dos rendimentos do trabalho e, de forma mais geral, a degradação da vida. Isso porque, como observado por Antunes (2000; 2018), as relações sociais institucionalizadas sob o capital obstruem o potencial tecnológico numa lógica humanizante.

Conforme Previtali e Fagiani (2014, p. 760):

[...] a cada passo dado para a introdução da automação contemporânea, baseada na microeletrônica, há uma oportunidade para a destruição de formas de resistência ao controle do trabalho e à exploração.

Braverman (1981) argumenta que o trabalho intelectual em geral e do docente em particular também estariam sujeitos a um processo de proletarização mediante a racionalização técnica imposta pelo capital, levando à desqualificação e achatamento dos níveis salariais, bem como à perda de seus valores, sejam eles simbólicos ou materiais. Para o autor, a desqualificação do trabalho docente deve ser entendida como uma “perda na capacidade de realizar todas as etapas e tarefas da profissão docente e pelas formas de descontrole sobre o coletivo docente instituídas com o tecnicismo” (BRAVERMAN, 1981, p. 235).

As teses de Braverman são fundamentais para a compreensão de como a essência do controle permanece no processo de proletarização do trabalho docente no contexto das inovações tecnológica e das práticas gerencialistas do poder público. Diante desse cenário, o docente vai sendo (trans)formado, simultaneamente, objetiva e subjetivamente, num movimento histórico e dialético sob três aspectos: 1) a formação e profissionalização, 2) o processo de trabalho e 3) as relações laborais. Se o conjunto dessas mudanças é induzido a partir da base material da sociedade, expressando os interesses dominantes do capital na sua relação com o trabalho, é na esfera do Estado que ele é sistematizado e implementado através das políticas educacionais para a educação básica e superior.

## Educação Básica e Suas Relações com o Ensino Superior

O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e o ensino obrigatório dos 4 até os 17 anos a partir de 2009 (BRASIL, 2009). As mudanças no ensino superior estão intrinsecamente relacionadas à Educação Básica. Os cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades exercem um papel preponderante na formação de professores, em nível superior, de graduação plena, pois são desses cursos que vão sair a maioria dos professores e professoras que atuarão nas escolas públicas da Educação Básica e que vão atender à maioria das crianças e jovens das classes trabalhadoras. Logo, torna-se fundamental rever os parâmetros formativos desse profissional da educação de forma que atendam às necessidades formativas das crianças e jovens no bojo da atual reestruturação produtiva do capital e da nova divisão sociotécnica do trabalho.

Nesse cenário, a educação superior passa a ser, ela mesma, revisada e reformada, quer seja em seus processos formativos, isto é, ao ensino, em especial as licenciaturas, quer seja em sua estrutura organizativa e formas de financiamento. Também aqui, os princípios da NGP passam a mediar a formação profissional e a produção do conhecimento. Para Hill (2003, p. 33), nas universidades e estabelecimentos de cursos superiores a linguagem da educação foi amplamente substituída pela linguagem do mercado, aonde os professores universitários ‘entregam o produto’, ‘operacionalizam a entrega’ e ‘facilitam o aprendizado’.

Catani, Esquivel e Gilioli (2007) destacam, concernentemente ao ensino, a utilização de estudantes de pós-graduação e a contratação de professores através de cooperativas de trabalho, ignorando benefícios e direitos sociais, e ainda, o estabelecimento de parcerias público-privadas e ampla utilização de cursos à distância, com economia de espaço e força de trabalho. Para os autores, “(...) são medidas que visam criar uma cultura de mercado no ambiente educacional, no qual a humanização não é a tônica, mas sim os produtos, que abarcam também os processos de aprendizagem” (CATANI; ESQUIVEL; GILIOLI, 2007, p. 59).

Ainda segundo os autores, vem ocorrendo o enxugamento da formação superior por meio do corte de verbas variados, desde de

manutenção e renovação de prédios e vias internas, passando pelo enxugamento de força de trabalho (zeladores, auxiliares de escritório, trabalhadores da cantina, jardineiros) e chegando à redução de serviços à alunos e professores de forma a reduzir custos. Quando as atividades são imprescindíveis, recorre-se às terceirizações, comumente para empresas que negam aos funcionários os direitos trabalhistas.

Esse movimento de empresariamento da educação superior impacta diretamente na formação e profissionalização docente. Silva Jr. (2002 e 2019) aponta que o eixo da formação docente passa a privilegiar as dimensões técnica e praticista do trabalho docente ao mesmo tempo em que ocorre um processo de desvalorização das dimensões políticas e éticas da formação. Há uma formação mais aligeirada, com uma feição mais individualizada e empreendedora, colaborando para a desmobilização política desses novos profissionais, conforme os ditames do mercado de trabalho. Para Gatti (2013), a situação da formação inicial de professores apresenta problemas como currículos fragmentados, conteúdos excessivamente genéricos e grande dissociação entre teoria e prática, além de estágios mal realizados e avaliações precária, interna e externamente.

Nesse íterim, convém apontar as mais recentes mudanças nas políticas para o ensino superior sob o governo Bolsonaro, eleito em 2018 concernente ao “Projeto Future-se”. Segundo Leher (2019), o projeto consubstancia o novo momento da acumulação capitalista no Brasil ao legitimar o fim da vinculação constitucional de verbas para a educação superior à revelia da Constituição Federal.

## **O Processo de Trabalho**

O segundo aspecto a ser destacado é concernente ao processo de trabalho, isto é, às atividades no local de trabalho. O trabalho docente vem sendo submetido a um conjunto de novas tarefas, entre elas, supervisão, orientação, coordenação, juntamente com a função da docência, aumentando o trabalho burocrático para prestação de contas do ensino, o que contribui para a intensificação do trabalho (GARCIA; ANDON, 2009; FRIGOTTO, 2012). Os docentes ainda são estimulados a “captar” recursos através de projetos desenvolvidos em parcerias com setores privados para o complemento orçamentário (LIMA et al, 2013). Silveira e Previtali (2017), ao analisarem o estado de Minas Gerais, evidenciam a introdução dos novos modelos de gestão e controle do trabalho baseadas no desempenho

individual e vinculadas à metas e resultados e pagamentos diferenciados, o que contribuiu para a individualização do trabalho e para esgarçamento do sentimento de solidariedade de classe, dificultando as ações coletivas. Para Gatti (2016, p. 168), a construção do novo perfil do profissional interage diretamente com as mudanças na sua formação.

As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro.

Hypolito, Veira e Pizzi (2009), por sua vez, realçam a redução de tempo de descanso na jornada de trabalho, falta de requalificação na área de atuação por falta de tempo, dependência de materiais formulados por terceiros, despolitização das ações conjuntas, introdução de tecnologias para suprir as carências humanas na formação, gerando o aligeiramento e precarização da formação e manipulação das consciências. Maciel e Previtali (2011) chamam a atenção ao processo de sujeição da subjetividade docente através de mecanismos informacionais e burocráticos de controle que levam à objetivação do seu saber em procedimentos preestabelecidos nos manuais de ensino, nas apostilas, nas avaliações já preparadas pela administração escolar e governamental.

## **As Relações Laborais**

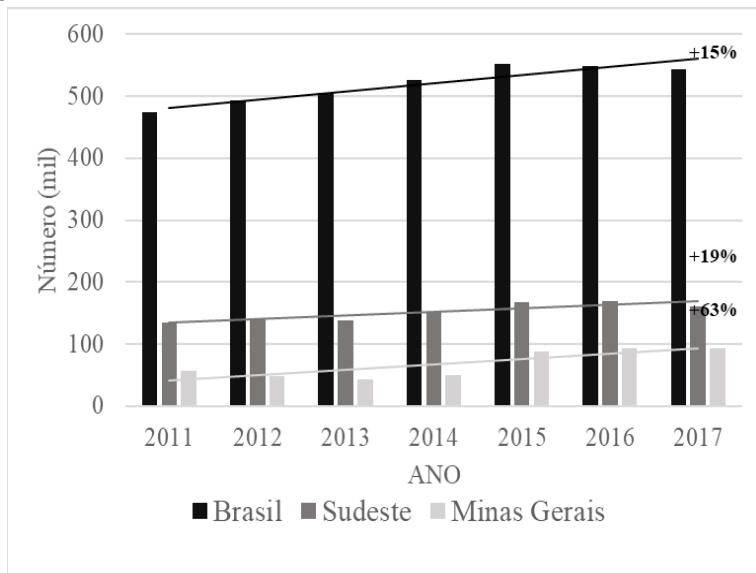
No que se refere ao terceiro aspecto, as relações laborais, cabe destacar o expressivo número de docentes que trabalha em mais de uma escola e leciona para grande número de alunos por turma, recebendo em contrapartida uma remuneração menor que o de outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior (ALVES; PINTO, 2011). Merece destaque o crescimento dos contratos temporários de trabalho que fazem com que os professores e professoras migrem frequentemente de uma escola para outra ao término de cada vínculo o que gera um descompasso no processo de ensino-aprendizagem.

Os Gráficos 2 e 3 apresentam os dados correspondentes aos tipos de vínculos Temporário e Efetivo na rede pública de educação, em nível de

Brasil, região Sudeste e estado de Minas Gerais, de acordo com o Inep entre os anos 2011 e 2017. Observa-se no Gráfico 2 que houve um aumento significativo dos docentes com vínculo Temporário, sendo de 15% no Brasil, 19% na região Sudeste e 63% no estado de Minas Gerais. Já com relação ao vínculo Efetivo, verifica-se que este passou por um aumento de 6% no Brasil e 8% na região Sudeste e sofreu uma redução de 17% no estado de Minas Gerais, conforme Gráfico 3.

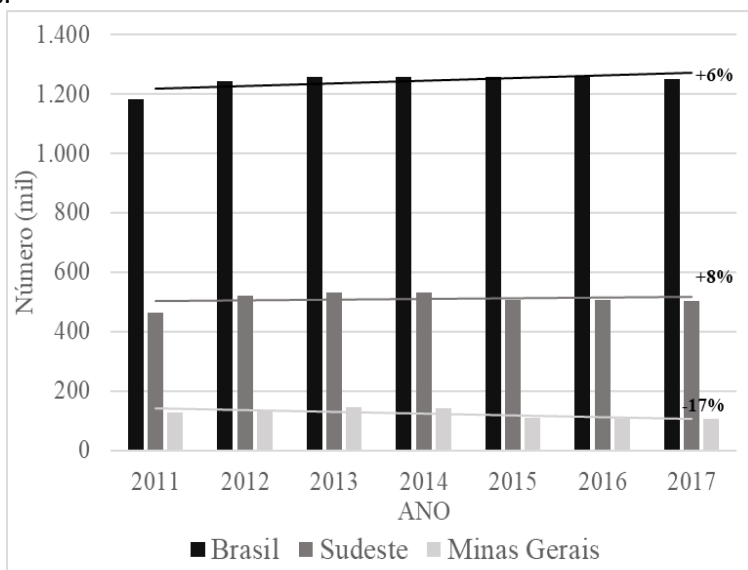
Apesar do aumento ocorrido no caso do vínculo Efetivo no Brasil e na região Sudeste, observa-se claramente a tendência à diminuição desse tipo de vínculo já que os aumentos, em porcentagens, no Brasil e na região Sudeste foram maiores para o tipo de vínculo Temporário. Merece destaque ainda o ocorrido no estado de Minas Gerais onde observa-se o aumento de 63% no tipo de vínculo Temporário e uma redução de 17% do vínculo do tipo Efetivo.

**Gráfico 2** – Número total de vínculos do tipo Temporário dos docentes das instituições escolares do Brasil, da região Sudeste e do estado de Minas Gerais



Fonte: Produção própria a partir de dados do Inep (2011-2017).

**Gráfico 3** – Número de vínculos do tipo Efetivo dos docentes das instituições escolares do Brasil, da região Sudeste e do estado de Minas Gerais.



**Fonte:** Produção própria a partir de dados do Inep (2011-2017).

Concernente ainda à precarização das relações de trabalho docente importa destacar o aumento das terceirizações através das parcerias com ONGs, OSs e parcerias públicos-privadas, ao mesmo tempo que ocorre a redução de concursos públicos (PEREIRA, 2018).

Em Uberlândia, em 2018 já existiam 32 escolas de Educação Infantil com atendimento em convênio com instituições privadas, quando a prefeitura avançou com essa prática para o Ensino Fundamental e realizou a terceirização da administração das Escolas Municipais Professor Luizmar Antônio dos Santos no bairro Monte Hebron e Professora Rosa Maria Melo no bairro Pequis, localizados na periferia da cidade em 2018 (LEMONS, 2018). Acrescenta-se ainda que a Câmara Municipal aprovou o repasse de R\$ 3,6 milhões para a Fundação Filadélfia assumir a administração de escolas municipais e também mais R\$ 5,2 milhões para as Organizações Sociais “Missão Sal da Terra” e “Grupo Salva Vidas” se incumbirem das escolas de Educação Infantil dos bairros já citados, além dos bairros Shopping Park e Chácaras Panorama, também localizados na periferia (ALEIXO, 2018).

## Conclusão

A educação não é uma mercadoria para ser comprada e vendida. Pode-se comprar os meios para a educação, mas não o aprendizado em si. O trabalho docente, elemento central do processo educacional escolar é *sui generis* na medida em que implica na interação entre professores e estudantes, com objetivos determinados, é mediado por conhecimentos e técnicas específicas que possibilitam o seu controle pelo profissional docente. Traz, portanto, em si, por sua própria natureza, a atividade criadora e transformadora do ser social. O desejo do capital é exatamente aprisionar essa ilimitada capacidade criadora e transformadora aos ditames do próprio capital, tornando o docente num mero robô, uma máquina com “inteligência”, se é que podemos usar esse termo, mas precisemos então: inteligência formatada de acordo com os interesses economicistas. Assim, sob a ótica do capital, torna-se vital controlar o trabalho docente desde sua formação, passando por sua atuação profissional e condições de trabalho. Ademais, ao desqualificar a educação como um direito, tomar a estrutura educacional e usá-la para obtenção de lucro e não mais para a formação do sujeito social.

O que se observa como tendência nas políticas educacionais brasileiras é exatamente a ênfase na qualificação profissional limitada, como expressa bastante bem a reforma do ensino médio sob o governo Temer (2016-2018). Há que se destacar que as reformas político-educacionais aqui implementadas seguem uma tendência mundial. Mas os países inserem-se de forma específica nesse cenário, de acordo com a posição que ocupam na divisão internacional do trabalho e o Brasil ingressa sob a marca da determinação e subserviência aos ditames dos países centrais, o que promove lucratividade ao capital privado nacional, mas, em contrapartida, a destruição do trabalho e uma brutal desigualdade social.

As tecnologias digitais nos processos educacionais implicam, tendencialmente, na desqualificação do trabalho docente, pois objetivam nos processos informatizados o conhecimento e a experiência, portanto, o “saber-fazer” docente. Aumenta-se o trabalho morto em relação ao trabalho vivo. Este pode ser agora, subempregado e, no limite, descartável. Resistir a esses imperativos é tarefa fundamental de nosso tempo. A resistência somente é possível mediante o resgate das lutas coletivas. Como afirma Antunes (2018), a classe trabalhadora é ontologicamente decisiva

pelo papel que exerce na produção do valor e é na própria materialidade imiscuída em sua subjetividade que está o seu potencial de resistência.

## Referências

ALEIXO, C. Aulas nas escolas fundamentais dos bairros Pequis e Monte Hebron começam nesta terça em Uberlândia. **G1 Triângulo Mineiro**, 27 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/aulas-nas-escolas-fundamentais-dos-bairros-pequis-e-monte-hebron-comecam-nesta-terca-em-uberlandia.ghtml>. Acesso em 10 jun. 2018.

ALVES, T.; PINTO, J. M. Remuneração e Características do Trabalho Docente no Brasil: um aporte. **Outros Temas**. 606-639 v.41 n.143 maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>. Acesso em 15 maio. 2016.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**. São Paulo: Boitempo. 2018.

ANPED. **Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>, de 09 de outubro de 2019. Acesso em 11 out. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59. Publicada em 11 de novembro de 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em 19 fev. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 10 jun. 2018.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar Eds. 1981.

CATANI, A. M.; ESQUIVEL, J. C. C.; GILIOLI, R. de S. P. Reformas da educação superior no Chile, no Brasil e em Portugal: uma abordagem comparativa. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.49-63, maio./ago. 2007

EXAME. **Mec contraria discurso e tira verba da educação básica**. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/mec-contraria-discurso-e-tira-verba-da-educacao-basica-alem-de-faculdades/>. Acesso em 13 set. 2019.

FAGIANI, C.C. **Brasil e Portugal**: qual a formação do jovem trabalhador no século XXI? Uberlândia: Navegando. 2019.

FAGIANI, C. C., PREVITALI, F. S. A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização. **Revista Ciências do Trabalho**. Vol. 3. 2014. p. 53 – 67. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/47>. Acesso em 10 mar. 2019.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, dec. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>. Acesso em: 02 fev. 2017. p. 307-329.

FREITAS, L. C. de. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf>. Acesso 20 ago. 2017.

FRIGOTTO, G. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito, *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2012. p. 25 - 53.

GARCIA, M. M. A., ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 ago. 2014.

GATTI, B. A. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em 15 fev. 2017.

GATTI, B. A. Educação, Escola e Formação de Professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em 15 fev. 2020

GORZ, A. **Adeus ao Proletariado**. Rio de Janeiro: Forense. 1987.

HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Acesso em 12 jun. 2014.

HOOD, C. The “New Public Management” in the 1980s: Variations on a theme. **Accounting, Organizations and Society**, Vol. 20, No. 2/3, p. 93-109.1995. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361368293E0001W>. Acesso em 14 mar. 2000.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em 10 mar. 2010.

IBGE. **Cidades. Uberlândia**. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em 10 set. 2019.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *InepData*. 2011-2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/inep-data>. Acesso em 10 fev. 2019.

LEHER, R. Análise preliminar do “Future-se” indica a refuncionalização das universidades e institutos federais. **Esquerda Online**, 25 de julho de 2019. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/07/25/leia-a-analise-de-roberto-leher-da-ufrj-sobre-o-future-se/>. Acesso em 10 out. 2019.

LEMOS, V. Educação vai terceirizar escolas do Pequis e Hebron. **Diário de Uberlândia**. 11 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/15146/educacao-vai-terceirizar-escolas-do-pequis-e-hebron> . Acesso em 13 jan. 2018.

LIMA, A. B. et al. A Escola na Eterna Dimensão conflitual: ser conservação e ter transformação. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; FREITAS, Dirce Neri T. de (Orgs). **Políticas Sociais e Educacionais: cenários e gestão**. Uberlândia: Edufu. 2013. p. 267-282.

MACIEL, R. M.; PREVITALI, F. S. Impacto das Políticas Públicas do Trabalhador da Educação na Rede Estadual de Ensino de Patos de Minas / MG em 2011. **Revista Labor**. vol. 1, n. 6. p. 326-343. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S16793951201400040000300017&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S16793951201400040000300017&lng=en) . Acesso em 20 jan. 2012.

MALLET, S. **La Nouvelle Classe Ouvriere**. Paris: Seuil. 1969.

MARX, K. **O Capital**. v.1. São Paulo. Boitempo. 2013.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real. [online]**. vol.37, n.2. p.353-381. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>. Acesso em 14 jun. 2014.

OECD. **Education at a Glance 2019 Indicators**. OECD Publishing. Paris. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. Acesso em 10 jun. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a Busca da Eficiência e a ampliação do direito à Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>. Acesso em 10 nov. 2015.

PEREIRA, L. D. S. **Crise nas Licenciaturas**: o novo perfil do professor da educação básica no Brasil sob a égide do neoliberalismo. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21098>. Acesso em 14 out. 2019.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lourdes. (Orgs.). **A Crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Ed. Navegando. p. 79-98. 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>. Acesso em 10 out. 2019.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Inovação Tecnológica e Trabalho Terceirizado: as bases do controle do capital no século XXI. **Direitos, Trabalho e Política Social.** , v.1, p.102 - 128, 2015. Disponível em: <http://revista91.hospedagemdesites.ws/index.php/rdtps/issue/view/1>. Acesso em 10 out. 2019.

PREVITALI, F. S., FAGIANI, C. C. Organização e Controle do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: a relevância de Braveman. **Cadernos EBAPE.BR.** v.12, n. 4. 2014. p. 759-769. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/issue/view/2119>. Acesso em 18 jun. 2019.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Trabalho e Precarização Docente sob o Estado Gestor no Brasil. *In*: PREVITALI, Fabiane Santana et al (Orgs). **Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI: os 100 anos da Revolução Russa**. V. 2. Uberlândia: Navegando. 2019. p. 161-182.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, Quadragésimo Ano Novas Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHAFF, A. **A Sociedade Informática**. Rio de Janeiro: Brasiliense. 1990.

SIOPE. **Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação**,

2020. Disponível em:

[https://www.fnde.gov.br/siope/dadosInformadosMunicipio.do?acao=pesquisar&pag=result&anos=2017&periodos=6&cod\\_uf=31&municipios=317020&admin=3&planilhas=125&descricaoItem=\\*+Consolidado+de+Despesa&descricaoItem=\\*+Consolidado+de+Receita&nivel](https://www.fnde.gov.br/siope/dadosInformadosMunicipio.do?acao=pesquisar&pag=result&anos=2017&periodos=6&cod_uf=31&municipios=317020&admin=3&planilhas=125&descricaoItem=*+Consolidado+de+Despesa&descricaoItem=*+Consolidado+de+Receita&nivel). Acesso em 19 fev. 2020.

SILVA JR. J. R., KATO, F. B. G., EWERTON, J. A., FARGONI, E. H. E. Americanismo, o Novo Marco da Ciência, Tecnologia e Inovação: sequestro do fundo público pelo capital financeiro. *In*: PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César; LUCENA, Carlos Alberto (Orgs). **Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI: 100 anos da Revolução Russa**. v. 2. Uberlândia: Navegando. 2019. p. 165-188.

SILVA JR, J. R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVEIRA, E. R. M da; PREVITALI, F. S. Trabalho docente e políticas educacionais: um estudo sobre o controle do trabalho docente na rede estadual de ensino de minas gerais em Uberlândia - a partir de 2003. **Revista Inova Ciência & Tecnologia**. v. 3, n.2, jul./dez., 2017. Disponível em: <http://periodicos.iftm.edu.br/index.php/inova/article/view/244>. Acesso em 12 fev. 2018.

# BULLYING ESCOLAR: FORMAÇÃO DOCENTE PARA PREVENIR O DOLO E OMISSÃO DA ESCOLA\*<sup>1</sup>

Carlito Cordeiro Filho

Eloy Alves Filho

## Introdução

O *bullying* consiste em uma prática de atos violentos, intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa ou mais frágil, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas prejudicando o desempenho escolar e a convivência social do ser humano, especialmente os jovens.

O fenômeno sempre existiu, em maior ou menor intensidade, no entanto, nas últimas décadas vislumbrou-se um conjunto de pesquisas que buscam compreender particularidades do *bullying* escolar, as respectivas incidências, características, materialidade dos danos causados, intervenções com vistas à superação dessa violência, legislações, dentre outras particularidades. Importante destacar que os estudos sobre o *bullying* no Brasil, gerados pela violência do âmbito da escola, têm sido desenvolvidos, sobretudo, em um momento de conquista de direitos, fortalecidos pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - conhecida como constituição cidadã - que apresenta em seu conteúdo um quadro de democracia social, que está vinculada à conquista de direitos, especialmente os sociais e humanos.

A intimidação sistemática, como juridicamente é conhecido o “*bullying*”, desperta o interesse de diversos ramos de atividade, como a psicologia, a pedagogia, a sociologia e o direito, uma vez que, como postula Silva (2015, p. 12), “o *bullying* não pode ser tratado como um fenômeno exclusivo da área educacional, atualmente sendo definido como um problema de saúde pública”.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.217-232

<sup>1</sup>Este capítulo é um recorte da Dissertação “Bullying escolar: aspectos legais, formação docente e de gestores para uma educação humanizadora” defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para Educação Básica – Mestrado Profissional – UNIUBE/Uberlândia/MG

Entende-se que a questão da violência no contexto escolar é considerada uma temática, embora bastante discutida e/ou sinalizada por teóricos e estudiosos da educação e afins, que trafega sem grandes perspectivas de apontamento quanto à responsabilidade e à reparação dos danos sofridos pelas vítimas, à procura de um viés que relacione o dano sofrido não só sob a ótica da educação e/ou da aprendizagem, mas também por meio de uma perspectiva jurídica.

Nesse sentido, o presente estudo busca construir uma análise exploratória acerca da nova lei do *bullying*, de n.13.185/2015, que levou à instituição do Programa de Combate à Intimidação Sistemática, na Secretaria Municipal de Educação de Araguari-MG e no Centro de Educação Municipal, CEM Prof. Hermenegildo Marques Veloso, escola pública municipal vinculada à respectiva rede. Objetivou-se, dessa maneira, atentar ao comportamento dos agentes públicos – nesse contexto, os educadores – diante de fatos concretos e assimilar, por meio de narrativas, a trajetória quanto às medidas de prevenção e combate à intimidação sistemática. Ainda com esse olhar propor um diagnóstico, que culmine numa eventual formação dos profissionais da educação, acerca da implementação do novo programa e, em caso de comprovada omissão, não numa perspectiva meramente acusatória, demonstrar as eventuais responsabilidades legais pelos danos causados por esse fenômeno.

Por conseguinte, por meio do presente trabalho, pretende-se realizar uma abordagem do problema a partir de conexões entre educação e direito, relacionando-os e considerando o ambiente escolar como um espaço de pesquisa e de formação em serviço dos profissionais acerca do tema, e a legislação vigente no país como instrumento garantidor de direitos fundamentais e do apontamento de responsabilidades quando esse ambiente se torna insalubre e propenso a sequelas morais decorrentes do *bullying*.

Assim, para consecução do estudo, tem-se como principal objetivo investigar a responsabilidade civil atribuída às instituições de ensino públicas e conseqüentemente ao Estado quanto às práticas de *bullying* dentro das escolas públicas. Nesse intento, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: ao se constatar a omissão por parte das instituições de ensino públicas na prevenção e combate à intimidação sistemática “*bullying*” e verificada a materialidade dos danos causados, caberá reparação em face do Estado?

Como objetivos específicos, o presente trabalho procura conhecer a percepção dos sujeitos envolvidos no processo educativo – professores, supervisores, diretores e secretários – acerca do *bullying* escolar e o efetivo cumprimento da Lei 13.185/15; lançar luz e descrever as características que o identificam no universo da violência escolar; analisar a base legal que instituiu o programa de combate à intimidação sistemática e a efetiva configuração do *bullying* como caracterizador do dano moral, bem como identificar a relação de custódia do Estado em relação ao estudante e de que maneira tal relação acentua a responsabilidade sobre os atos identificados como *bullying*.

A problematização do tema demonstra-se relevante e oportuna, ao se constituir em forma de debate e de alerta para os diversos atores envolvidos e para a sociedade como um todo, no intuito de fomentar a abrangência do assunto, bem como oportunizar uma análise pontual e jurídica sobre a responsabilidade civil do Estado e sobre a recente Lei Nacional que instituiu o programa de combate à intimidação sistemática.

A fundamentação teórica e metodológica e a respectiva análise crítica, iniciam-se a partir de seleta revisão de literatura e coleta de dados secundários nas repartições públicas educacionais de Araguari além de entrevistas com educadores da educação básica.

Analisa-se a perspectiva da configuração do dano moral e suas respectivas nuances e, em seguida, passa-se à análise de aspectos normativos, ao se abranger a relação de custódia do Estado no que tange aos alunos de escolas públicas; contempla-se a problemática da responsabilidade do Estado propriamente dito, notadamente oriundas da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e, finalmente, discorre-se acerca da vigência da Lei 13.185 de 2015, que institui o programa de combate à intimidação sistemática, além de se fazer uma análise pontual do novo Código Civil de 2002, na vertente da responsabilidade civil dos incapazes e de seus representantes.

Por fim, apresentam-se as análises empíricas da rede pública do Município de Araguari MG, tendo como foco o CEM Prof. Hermenegildo Marques Veloso, no tocante à efetividade do cumprimento da Lei 13.185/15 e à interpretação das suas consequências.

Esta pesquisa terá como método a abordagem qualitativa que, parafraseando André (2012, p.27), permite uma interação fundamental entre o pesquisador, o objeto de estudo e os dados levantados na busca pela solução do problema de pesquisa. Por meio desta abordagem, o

pesquisador torna-se protagonista, responsável por construir seus conhecimentos de forma ativa ao interagir em todos os processos que compõem o estudo, desde a elaboração do tema até as considerações finais, permitindo-lhe uma compreensão sistemática, interpretativa e analítica dos dados, a partir dos significados advindos das informações coletadas. Também Flick (2009), entende que a pesquisa qualitativa é uma escolha adequada de teorias convenientes para diferentes análises e perspectivas pois permite uma variedade de abordagens e métodos.

Associada a essa abordagem utilizar-se-á, como tipo de pesquisa, a pesquisa-ação, que, conforme pontua André (2012, P.33) “envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo”. Ainda segundo André (2012, p.33) “muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção” que terá papel significativo na construção do produto do mestrado profissional.

Como forma de garantir subsídios que respondam a questão de estudo, será utilizado uma ampla pesquisa bibliográfica, partindo da orientação diretiva dos diversos instrumentos normativos vigentes, de literatura teórica sobre o tema de estudo, de literatura empírica sobre pesquisas na área de estudo e de literatura metodológica sobre como realizar a pesquisa e sobre como utilizar o método escolhido. Em harmonia ainda, com o que preconizam Lakatos e Marconi (2007, p.44), que entendem que a pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador em contato direto com o que já foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações

Quanto aos procedimentos para coleta de dados, foram realizadas diversas visitas à Secretaria Municipal de Educação de Araguari-MG, além de ao CEM Prof. Hermenegildo Marques Veloso, nesse mesmo Município. Tais visitas objetivaram promover entrevistas semiestruturadas e analisar eventuais registros e documentos comprobatórios da efetivação da Lei 13.185/2015.

Esta pesquisa culminou em um produto/oficina/formação, a ser ministrada aos educadores da escola base da pesquisa, e, oportunamente, nas diversas escolas públicas do Município de Araguari MG, com vista a oferecer-lhes orientações e mecanismos que facilitem o entendimento técnico/jurídico da vigência das novas legislações de combate à intimidação sistemática, “bullying”, resguardando-os de eventuais omissões e

colaborando para o estabelecimento de uma cultura escolar/círculo virtuoso de prevenção e combate ao *bullying*, por meio de procedimentos a serem seguidos nos eventuais casos.

## **O *bullying* e suas consequências no desempenho escolar**

Definir o que se entende por violência no ambiente escolar não é algo simples. O chamado *bullying* é descrito por Olweus (1997, p.496) “como a exposição de um aluno, repetidamente e ao longo do tempo, a práticas negativas por parte de um ou mais alunos”. As práticas negativas às quais o autor se refere abrangem toda ação protagonizada por um agressor (bully) ou por um grupo de agressores, de forma recorrente e intencional ou não, que causa dano, fere ou incomoda com comportamentos violentos, físicos e/ou psicológicos no contexto escolar, em desfavor de um ou mais alunos que, por diversas circunstâncias, encontram-se impossibilitados de se defender, numa clara caracterização de desequilíbrio de poder.

Essa violência, desencadeada por vários fatores sociais - como as desigualdades e a hierarquia social, resquícios de discriminações e/ou preconceitos, eventualmente não é identificada por gestores e professores que ou desconhecem as ações de prevenção e combate e se omitem diante delas ou não têm suporte para enfrentá-la. Nesse sentido, o desconhecimento e a inércia sobre a existência, o modus operandi e as consequências do *bullying* escolar, como consequência dessa violência, contribuem significativamente para o aumento desses atos e para a gravidade dos casos, além de induzir os adolescentes a se motivarem e a tornarem-na uma constante no meio educacional. Ademais, ainda há que se considerar o agravamento pela chegada de recursos tecnológicos, em especial a internet, que extrapola a agressão para fora dos muros das escolas e promove a continuidade de um processo que – em grande parte dos casos - começou na escola.

A constante presença do *bullying* no ambiente escolar faz questionar a função primordial da escola. Assim, de instituição encarregada de socializar as novas gerações, passa a ser vista como o ambiente que concentra conflitos e práticas de violência, situação essa que “passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola” (Santos, 2009).

Ainda na vertente sobre a visão da intimidação sistemática, pontua o Conselho Nacional de Justiça - CNJ, na cartilha “Justiça nas escolas”, de 2010,

[...] o *bullying* é um fenômeno universal e democrático, pois acontece em todas as partes do mundo onde existem relações humanas e onde a vida escolar faz parte do cotidiano dos jovens... A violência na forma de discriminação e segregação aparece mais em escolas particulares de alto poder aquisitivo, onde os descendentes nordestinos, ainda que economicamente favorecidos, costumam sofrer discriminação em função de seus hábitos, sotaques ou expressões idiomáticas típicas. (CNJ, 2010)

Ao se visualizar a vida escolar, imagina-se um espaço aberto para o ser humano guardar em sua memória cenas marcantes, amigos, professores, brincadeiras que acontecem naturalmente entre alunos, que se divertem, que colocam apelidos uns aos outros, zombam, caçoam e riem absurdamente. Precisa-se distinguir, entre as brincadeiras escolares, aquelas que são naturais e saudáveis, típicas do ambiente juvenil, daquelas cercadas de perversidade e de pretensões negativas. Entendem-se como sadias as brincadeiras em que todos os participantes se divertem, diferentes daquelas em que um ou mais dos estudantes sofrem às custas da satisfação dos demais, estabelecendo relações que camuflam sentimentos de intolerância, ignorância, preconceito e maldade que certamente serão capazes de gerar danos presentes e futuros.

Segundo o IBGE (2012) na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, no Brasil, 20,8% dos estudantes brasileiros, ou um em cada cinco adolescentes na faixa de 13 aos 15 anos praticam alguma forma de bullying contra colegas, sendo que em torno de 7,2% são vítimas desses agressores.

Essa vulnerabilidade das vítimas e a eventual consolidação da intimidação sistemática, além de consequências nocivas à harmonia social, também cria sérias implicações no processo de ensino-aprendizagem do aluno, ao gerar significativa queda de rendimento escolar, quer seja pelo afastamento do convívio entre os colegas e professores, quer seja pelas barreiras de expor opiniões em sala de aula e por vezes da simples vontade de não frequentar às aulas.

De certa maneira, as vítimas de *bullying* escolar apresentam baixo desempenho, sendo essas dificuldades duradouras ou passageiras, de maior ou menor intensidade, e que normalmente conduzem a outros

problemas na escolarização, tais como a reprovação e, enquanto situação mais grave, ao abandono dos estudos.

A relação entre a violência e as aprendizagens têm sido objeto de inúmeras investigações e verifica-se que a exposição de forma regular a comportamentos violentos altera funções cognitivas como a memória, a concentração, as capacidades de abstração. Para Abramovay (2002), as situações de violência não apenas afetam a criança, mas a própria identidade da instituição da escola, como espaço de sociabilidade positiva, de aprendizagem e de formação de valores éticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade, no sentido de consolidar a civilização entre os pares. Segundo Luck (2014) é na sala de aula que ocorre o ambiente de relacionamento da comunidade educativa, o ambiente propício para o atendimento das necessidades de todos como o pertencimento, sociabilidade, o ser aceito, valorizado e poder se realizar como pessoa.

No presente trabalho, aborda-se o *bullying* predominantemente no ambiente escolar, como uma fotografia da violência humana estampada, retrato de vítimas isoladas nos recreios, retraídas em sala de aula, excluídas de jogos ou atividades em grupo, ausentes das aulas com o intuito de fugir das agressões por estarem arranhadas, feridas e humilhadas. Considerando ainda, sob o prisma desse universo escolar, seja público ou particular, encontrarmos um processo hierárquico que, segundo Silva (2015, p.82), “quase reproduz os sistemas de castas das sociedades mais desiguais”.

Dessa maneira, com a entrada em vigor dessas legislações, derrubam-se os argumentos de que as instituições de ensino públicas desconheciam o fenômeno *bullying* escolar ou não estavam preparadas para lidar com ele, que não teriam pessoas habilitadas para prevenir e/ou combater o problema e de imputar muitas vezes o problema às famílias das vítimas e dos agressores. As escolas têm o dever legal de combater o *bullying*, preveni-lo e tomar providências quando da sua ocorrência. Os profissionais da educação deverão estar capacitados para lidar com a intimidação sistemática, afinal, as crianças/adolescentes, enquanto alunos, têm resguardados seus direitos à educação, à cidadania, ao ambiente escolar sadio, entre outros direitos fundamentais, e cabe aos agentes públicos inseridos no cotidiano escolar garantirem esses direitos, quer seja por campanhas educativas, quer seja por orientação psicológica, social e jurídica à vítima, aos agressores e aos pais de maneira geral.

## A responsabilidade civil do Estado por omissão

A recorrente agressão sofrida pelos alunos-vítimas do *bullying* escolar pode acarretar um dano muitas vezes irreversível e que, no direito civil brasileiro, denomina-se dano moral.

Desta forma, entende-se que o dano moral atinge os bens que integram a personalidade e ferem a dignidade, e, em sentido estrito, é qualquer agressão à dignidade que lesiona a honra, constituindo o dano moral suscetível de indenização. O dano se apresenta, segundo conceituada doutrina jurídica, (Gonçalves, 2015, p.54) “como um pressuposto central da responsabilidade civil”, oriundo de um comportamento contrário ao direito, ou seja, antijurídico. Sem o dano não haverá conduta a ser punida e algo a ser reparado.

No caso da Intimidação Sistemática “*bullying* escolar”, o dano violado é o direito à personalidade e à dignidade da pessoa humana e deve ser reparado, pois houve uma afronta à honra, à paz, à liberdade física, à intimidade, à tranquilidade, à reputação, a todo o plano valorativo da pessoa em sociedade e, ainda que não bastasse, causou dor, sofrimento, tristeza e frustração.

Dessa forma, as instituições de ensino, responsáveis tanto pela integridade física como mental de seus alunos, tornam-se também responsáveis pelos atos ocorridos em suas dependências, constituindo-se seu dever acompanhar as práticas e posturas adotadas pelos alunos, evitando e coibindo abusos e violências características do *bullying* como meio para garantir a relação de custódia exercida sobre tais alunos e evitar possíveis responsabilizações por danos extrapatrimoniais que se deem, principalmente, em casos de omissão destas instituições e, conseqüentemente, do Estado.

A regra geral da responsabilidade civil do Estado está esculpida no § 6º do artigo 37 da Constituição Federal de 1988. No dispositivo constitucional, faz-se compreendida a responsabilidade objetiva do Estado quando se determina que “as pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviço público respondem objetivamente pelos danos que os seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros”.

No entanto, nos casos de responsabilidade civil por omissão - da qual se origina a análise deste trabalho - perdura em parte da jurisprudência e minoritariamente na doutrina, a noção de que a responsabilização do ente público deveria ser analisada impreterivelmente sob o manto subjetivo, e não conforme prevê a regra geral, acima descrita. Assim, seria neces-

sária, nessa hipótese, a comprovação inequívoca de ato ilícito praticado de forma ativa ou passiva, além da efetividade do dano e o nexo de causalidade deste em relação à determinada conduta, bem como a ocorrência de culpa *lato sensu*. Assim, na responsabilidade civil subjetiva, o debate principal se dá em relação à culpa do agente público, em uma conduta que seja exigível da administração e que seja possível.

Nesse íterim, o presente trabalho não se filia à noção que esquivava a responsabilidade objetiva do Estado, mas procurou tratar de uma omissão específica, de consenso doutrinário, verificada nas hipóteses em que o evento danoso decorreu diretamente da inação do ente público, figurando a inércia administrativa como causa direta e imediata da ocorrência do resultado inoportuno, nesse caso, o *bullying*. Sendo assim, essa omissão cria "a situação propícia para a ocorrência do evento em situação em que tinha o dever de agir para impedi-lo" (CAVALIERI FILHO, 2007, p. 261) e não o fez, hipótese em que a responsabilização civil extracontratual será claramente objetiva, fundada na teoria do risco administrativo, ou seja, basta que se comprove o fato, o dano e o nexo de causalidade para que o Estado fique obrigado a indenizar o aluno, vítima da agressão no âmbito escolar.

Nesse sentido, a omissão do Estado é causa de sua responsabilização e o ressarcimento pecuniário seria a forma de atenuar os danos sofridos pelos jovens. Esses danos poderiam ser evitados ou minorados se o Estado, tendo o dever de agir – conforme exigência da Lei 13.185/2015 – não se omitisse. Para Silva (2015) a omissão é uma cumplicidade da violência contra jovens, justamente no centro da educação e da socialização de cada ser humano, função para a qual a escola foi criada.

Além disso, o Estado tem o dever de indenizar a vítima do dano, mesmo que a conduta lesiva não tenha sido praticada por agente público. Dessa maneira - em função da vinculação diferenciada entre Estado e aluno - quando um aluno é vítima de *bullying* por outro aluno, ou seja, por um terceiro, não configura exclusão de responsabilidade do Estado, por tratar-se de relação de custódia e de uma omissão específica, em razão do mais acentuado dever de vigilância atribuído ao Estado, cabendo de maneira objetiva e direta, sem necessidade de comprovação de culpa de terceiros, a obrigação de indenizar a vítima. "A indenização seria o montante pecuniário que traduz a reparação do dano, corresponde à compensação pelos prejuízos oriundos do ato lesivo" (CARVALHO FILHO, 2009, p.548).

## O combate nacional ao *bullying* – lei 13.185/2015

Apesar de a prática do *bullying* no Brasil não ser recente, somente em 2015 foi sancionada, a Lei nº 13.185, que institui o Programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*). Tal legislação, com base em esforço do legislador federal, é um reconhecimento do problema, ao apontar alternativas de uma eventual melhora nos preceitos protetivos sobre crianças e adolescentes, elevando a dignidade da pessoa humana ao nível máximo de proteção pelo ordenamento jurídico e consolidando um marco significativo nas relações que envolvem as instituições de ensino públicas e privadas, além de, no seu artigo 1º, § 1º, definitivamente estabelecer um conceito legal para o *bullying*.

No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015)

Com o objetivo de que os educadores reconheçam a relevância da intimidação sistemática no meio escolar e, principalmente, ajam preventivamente acerca do tema, a Lei nº 13.185/2015 exige que instituições de ensino, clubes e agremiações recreativas, adotem, obrigatoriamente, programa de prevenção e combate à violência sistemática.

Relevante salientar que o artigo 1º da Lei 13.185/2015 institui o programa em todo o território nacional, ou seja, alcança todas as entidades federativas: União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Desse modo, pode-se afirmar que a abrangência da lei perpassa todas as redes de ensino e, conseqüentemente, todas as escolas públicas e privadas do Brasil, sem nenhuma exceção.

A chamada “lei do Bullying” é uma ferramenta fundamental para que o Poder Judiciário estabeleça um rumo diante desse fenômeno pernicioso à sociedade e, ao mesmo tempo, como afirma Mesquita (2017) esta lei sugere um norte para o problema, mostra que as famílias e a sociedade em geral não cuidam de forma efetiva da integridade física, psicológica e jurídica dos jovens.

Certamente, com a vigência do programa de combate à intimação sistemática, não caberá escusa de efetivas ações de combate ao *bullying* por parte das escolas, sob pena de caracterização de omissão escolar pelo descumprimento dos requisitos da lei, uma vez que as escolas “não possuem a faculdade de cumprir algumas exigências e descartar outras” (MESQUITA, 2017, p.15).

Importante destacar que a Lei nº 13.185/2015 trata não somente da segurança dos alunos, mas abrange também professores e associados à implantação do programa, o que, de certa maneira, contempla todos os atores inseridos no contexto escolar, afinal os profissionais que atuam no seio escolar também podem ser atingidos por intimidação sistemática.

O programa de combate à intimidação sistemática, estabelece com detalhes, nove objetivos a serem alcançados quando da implementação do Programa de combate e Prevenção ao *bullying* nas escolas, e que podem ser utilizados para fundamentar ações do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e também de quaisquer órgãos aos quais a matéria diz respeito.

O texto da lei demonstra clara intenção de desmistificar o atual pseudocombate que se observa na maioria das escolas. Pretende visivelmente que se estabeleça uma real política pública em que a escola contemporânea associe a prevenção e o combate ao *bullying* escolar, de maneira a integrar os nove requisitos legais de forma concomitante, inclusive que demonstre por meio de emissão de memoriais, relatórios, registros e certificados o fiel cumprimento da norma.

Quando a Lei 13.185 de 2015 menciona, no art. 5º, o “dever do estabelecimento de ensino”, ela não permite às instituições de ensino a mera faculdade de adotar o programa de combate ao *bullying*, mas torna uma obrigação a implementação do programa, sob pena de expor crianças e adolescentes à violência escolar com repercussões nos âmbitos civis e criminais. Além disso, a inércia na implementação da lei, do ponto de vista jurídico e da responsabilidade do estabelecimento de ensino, consolida resultado juridicamente relevante sobre o aspecto da omissão do Estado na proteção física, psicológica e moral dos seus custodiados.

Ao se analisar as três leis do *bullying*, conjugadas com a Constituição Federal e com o Código Civil, percebe-se uma elevação do patamar de responsabilidade das escolas, que frisa Calhau (2018) “é uma bomba nuclear, que repassa o que era encontrado na interpretação sistemática dos Códigos Civil e da Constituição Federal, para uma

responsabilidade direta e muito maior, ao determinar, na própria LDB, que as escolas previnam e resolvam o problema.”

## **Resultados e encaminhamentos**

O pressuposto da pesquisa assim como da intervenção é a do direito dos alunos de estudarem em um ambiente seguro e do dever dos educadores em garantir a integridade física e moral de seus alunos, amparados atualmente, pela Lei 13.185/2015, que instituiu o programa de combate à intimidação sistemática.

Uma vez posta em vigor, a norma jurídica age do presente em direção ao futuro, não podendo a autoridade pública ultrapassar nem desprezar o que a lei traça à sua atividade, sob pena de ilegalidade, de eventual caracterização de omissão à aplicação da norma e até - sob o fator de afronta ao comando da lei, atentando contra os princípios da Administração Pública – de Improbidade Administrativa, se verificada no caso concreto a conduta dolosa do agente público, isto é, uma ação realizada com intenção consciente de infringir a lei.

Diante disso, passou-se a analisar o cumprimento da legislação no sistema público de ensino de Araguari: programas em funcionamento, capacitação de docentes, implementação e disseminação de campanhas de educação, conscientização e informação, assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores, promoção de uma cultura de paz e tolerância mútua, dentre outros.

Para se averiguar tais questões, foi realizada uma pesquisa-ação de forma democrática e colaborativa junto à rede pública de Araguari MG, especificamente junto ao CEM Prof. Hermenegildo Marques Veloso, como um estudo de caso. Fator preponderante para a escolha desse estabelecimento de ensino foi o encaminhamento dado pela Secretaria Municipal de Educação do respectivo município para que a pesquisa fosse ali realizada, não só pelo significativo interesse da comunidade escolar no desenvolvimento e implantação desse estudo, mas também pelo fato de a escola proporcionar uma análise exploratória junto a equipe pedagógica, atentando para o comportamento dos agentes públicos diante de fatos concretos e para as medidas de prevenção e combate à intimidação sistemática em função da vigência da Lei 13.185/2015.

Para a viabilidade e abertura do CEM Hermenegildo como campo de pesquisa, partiu-se de uma entrevista inicial com a Diretora do

Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Araguari, que, em conjunto com as coordenadoras pedagógicas da secretaria, prontificaram-se a uma significativa explanação acerca do tema e de uma possível intervenção na referida secretaria e seus órgãos escolares.

Nesse momento mais institucional, foi perceptível por parte da secretaria o interesse na parceria e no desenvolvimento de oficinas ou grupos focais para a discussão do tema e implantação plena da legislação em vigor. Apesar de terem tomado conhecimento da lei desde 2016, não houve cumprimento daquilo que ela previa. Particularmente quanto às ferramentas processuais, no que tange aos registros da execução dos programas, perceberam-se ações isoladas sem registros e sem contemplar a amplitude que o programa exige.

O CEM Prof. Hermenegildo Marques Veloso localiza-se à Rua um, nº 585, no Bairro Ouro Verde, zona urbana do Município de Araguari MG. Conta, no ano de 2019, com 58 funcionários, distribuídos no campo pedagógico/administrativo. Com oferecimento de vagas da educação infantil aos anos finais do fundamental, tem matriculados 580 alunos, distribuídos em 22 turmas, nos turnos matutino e vespertino, sendo 78 na Educação Infantil, 277 no Ensino Fundamental anos iniciais, e 225 no Ensino Fundamental anos finais.

Em loco, já diante do corpo pedagógico do CEM Prof. Hermenegildo Marques Veloso, pôde-se verificar que a escola tem feito, de maneira geral, um trabalho consistente no acolhimento aos alunos, sendo marca forte da cultura desse ambiente escolar a inclusão. No entanto, quanto à aplicabilidade plena da Lei 13.185/15, não foi encontrado nenhum programa de prevenção e combate à prática da intimidação sistemática, nenhuma formação específica dos docentes e da equipe pedagógica, nenhum processo de atendimento consistente às famílias das vítimas e dos agressores que garantisse a efetividade da aplicação da Lei, e, nas poucas ações realizadas sobre a ótica das medidas de conscientização, não há registros ou qualquer relatório das ocorrências que dessem margem para um planejamento de ações.

Diante dessa constatação e de uma explanação geral sobre o tema, além da oportunidade de ser tal escola a referência para a implantação do produto do presente trabalho, estabeleceu-se, junto à direção e à supervisão, um cronograma de ações para uma efetiva intervenção que contemple o dispositivo legal. Realizar-se-á uma formação com todos os

atores escolares, oportunidade em que se promoverá a capacitação de docentes e das equipes pedagógicas para a implementação das ações futuras de discussão, prevenção, orientação e solução dos problemas apresentados, à luz do programa de combate à intimidação sistemática e, da mesma maneira, a posteriori, na totalidade da Rede Municipal de Educação do Município de Araguari-MG.

## Considerações finais

As discussões teóricas analisadas nesta pesquisa, bem como a análise crítica tecida acerca de tais considerações, permitiram demonstrar a expectativa de que o Estado, no que tange à educação, muito mais do que disponibilizar salas e professores, vise, também, apresentar ações incisivas e inibitivas, que possam minimizar a incidência da violência no contexto geral e, de maneira mais específica/pontual, as práticas de intimidação sistemática “*bullying*” e as respectivas consequências desastrosas, tolhendo ações preconceituosas e desrespeitosas cometidas no ambiente escolar.

Os conflitos ocorrem em qualquer ambiente onde humanos se relacionam, principalmente quando se trata do ambiente escolar, mas faz-se necessário que esses conflitos existam sem violência. A escola, portanto, como meio essencialmente permeado pelas relações, inegavelmente será um meio em que haverá o conflito. No entanto, é inadmissível que, esses conflitos resultem em violência, em *bullying*.

Converter o espaço das salas de aula em uma rede de relações solidárias e de inclusão e expandir o senso de responsabilidade seria uma das maneiras de garantir que os alunos vivenciem seu período escolar como aquele marcado por experiências agradáveis, positivas e enriquecedoras.

Nessa perspectiva contemporânea mais ampla do papel da escola, surge um patamar mais elevado de responsabilidade do Estado e dos órgãos e agentes públicos acerca do tema intimidação sistemática, particularmente pelas três leis do *bullying* recentemente publicadas, cuja aplicação deve ser imediata e sistemática.

O fato é que as escolas passaram a ter outras responsabilidades além do prover didático, e cabe aos educadores a consciência da ampliação de seu papel. A escola se transformou em um dos mais importantes agentes no processo de socialização de crianças e adolescentes e, para tanto, é urgente a necessidade de reconhecer a existência do *bullying*, bem como, tomar consciência dos prejuízos que ele pode trazer para o

desenvolvimento socioeducacional e da sociedade.

Quanto aos temas que foram objeto de discussão neste trabalho, vale salientar a importância de a escola estar atenta às diversas manifestações e discussões do bullying escolar, uma vez que esse fenômeno apresenta sequelas físicas, psíquicas e de aprendizagem, presentes e futuras, nos envolvidos.

Quanto aos resultados da pesquisa, certamente colaboraram com a temática perseguida e nos permitiram responder à questão da pesquisa, podendo afirmar que: caberá responsabilidade objetiva do Estado quando este se omitir perante os casos de *bullying* escolar, ao gerar o dever de indenizar as vítimas dessa inaceitável forma de violência escolar.

No entanto, o foco do desenvolvimento dessa temática não é só propagar o caráter punitivo da norma, mas também o seu aspecto educativo. Sobretudo, dedicar-se ao processo formativo dos profissionais de educação, em apropriar-se veementemente de uma capacidade de restaurar a humanidade dentro do contexto escolar, ao fomentar a tolerância, a convivência pacífica com as diferenças, a cooperação, a justiça, a dignidade, a amizade, o amor ao próximo e o respeito aos direitos fundamentais e sociais de crianças e adolescentes.

Diante das novas exigências na profissão, os professores não podem estar habilitados apenas para educarem seus alunos nos conteúdos que fazem parte dos currículos, mas, além disso, têm que desenvolver a capacidade de intervir e de evitar comportamentos agressivos.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano da escola: entre violências**. Brasília: APEOESP - Pesquisa Violências nas Escolas; Uma visão dos delegados ao Congresso da APEOESP, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Lei 13.185, de 06.11.2015**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm). Acesso em: 03 mar.2019

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de direito administrativo**. 28. ed. rev. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Atlas, 2009.

CAVALIERI FILHO, Sergio. **Programa de responsabilidade civil**. São Paulo: Atlas, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Bullying – Justiça nas escolas**. Brasília, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joyce Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro: responsabilidade civil**. 6. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2011. No texto 2015

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LUCK, Heloísa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MESQUITA, Ana Paula Siqueira Lazzareschi de. **Comentários à lei do Bullying**. São Paulo: Lex editora, 2017.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: facts and intervention. **European journal of Psychology of Education**, v. 12, n.4, 1997.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Violências e Conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial. 2009.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying mentes perigosas nas escolas**. 2. Ed. São Paulo: Globo, 2015.

# SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA PESQUISA COM UMA CLASSE DE IDOSOS DO PMEA - PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, NÍVEIS 1, 2 E 3\*

*Débora Rocha  
Sandra Gonçalves Vilas Bôas*

## **Introdução**

Neste capítulo apresentamos referencial teórico, metodologia e uma sequência de ensino investigativa, de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao programa de mestrado profissional em educação: formação docente para educação básica, UNIUBE/Campus Uberlândia.

Iniciamos nossas reflexões, falando um pouco sobre o espaço escolar, a questão de pesquisa e os participantes. Trazemos considerações sobre o ensino de Ciências na EJA e apresentamos o desenvolvimento da Atividade Prática - “Condução de água nas plantas”, a partir da qual mostramos os contributos da Sequência de ensino investigativa para ensinar e aprender Ciências a um grupo de Idosos com idade acima de 65 anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) busca efetivar uma educação de qualidade, beneficiando intervenções e atividades, que complementam o ensino e a construção do conhecimento, a utilização de métodos práticos e diversificados, estimulando a compreensão e o processo de novas descobertas.

Levando em consideração as concepções que envolvem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é muito importante buscar metodologias que contribuam para aulas investigativas, dinâmicas e desafiadoras, que possibilitem o desenvolvimento de atividades que incentivem a busca de conhecimentos e a permanência dos adultos e idosos no ambiente escolar.

Para que, no espaço escolar, haja real interesse pelo conteúdo apresentado, e para que os alunos se sintam confortáveis, participativos, livres para exporem o que pensam e sanarem suas dúvidas, bem como

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.233-252

possam demonstrar suas habilidades e competências, tendo seus conhecimentos prévios respeitados, faz-se necessário que os docentes estejam envolvidos em todo o processo de ensinar e aprender. Assim, durante o trabalho de pesquisa, procuramos olhar para o ensino de Ciências, respeitando esses pressupostos e adequando as atividades propostas à realidade e às possibilidades de cada turma.

De acordo com essa concepção, buscamos compreender nesta pesquisa: *Como as Atividades Práticas podem contribuir para a construção de conceitos no ensino de Ciências no Programa Municipal de Educação de Adultos (PMEA), Níveis 1, 2 e 3?* Para nos ajudar nessa compreensão, utilizamos como método de investigação as “Atividades Práticas”, norteadas pela Sequência de Ensino Investigativa (Carvalho, 2018), buscando efetivar, através do diálogo e da aplicação dessas sequências os conhecimentos acerca dos conteúdos de Ciências, apresentados no conteúdo curricular do PMEa.

A fim de alcançar os propósitos estabelecidos na pesquisa, foi definido como objetivo geral investigar e compreender de que forma as Atividades Práticas podem contribuir para os estudantes do PMEa, e como os conceitos alusivos ao ensino de Ciências, nos níveis 1, 2 e 3 podem ser compreendidos.

Para alcançar esse objetivo geral, foi necessário estabelecer alguns objetivos específicos que delinearão a pesquisa, como: Diagnosticar, por meio de diálogo com a professora, os conteúdos do ensino de Ciências, que são trabalhados nas salas de aula do PMEa, nos níveis 1, 2 e 3; Analisar os documentos curriculares que fundamentam o ensino do PMEa; Articular conhecimentos prévios, teoria e prática estruturadas junto aos estudantes; Elaborar e desenvolver as atividades práticas de acordo com os conteúdos curriculares do PMEa; Observar e compreender como os estudantes interagem no desenvolvimento das atividades práticas.

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula do PMEa, com as seguintes turmas: no Nível 1, com alunos de primeiro e de segundo ano; no nível 2, alunos de segundo e de terceiro ano; no nível 3, alunos de quinto ano. Essa sala de aula está instalada no Centro Educacional de Assistência Integrada (CEAI), na cidade de Uberlândia - MG. Esses centros oferecem, no Ensino Básico, assistência na área da saúde e assistência social; promovem, ainda, ações que integram a cultura, o lazer e o bem-estar desses idosos, a fim de que eles descubram e desenvolvam suas habilidades e aptidões;

esses centros proporcionam, ainda, a convivência com o meio social e familiar.

O público atendido nos CEAI's está na faixa etária igual ou superior a 60 (sessenta) anos, ou seja, na terceira idade. Dessa forma, os participantes da pesquisa compõem um grupo de idosos, sujeitos de suas próprias histórias, tendo em comum o fato de não terem passado pelo processo de alfabetização na idade mais apropriada. Assim, participaram da pesquisa 24 alunos, todos com idade igual ou superior aos 60 (sessenta) anos, sendo 22 (vinte e duas) mulheres e 02 (dois) homens.

A produção de dados foi realizada na própria sala, no decorrer das aulas, tanto durante como ao final de cada atividade e aconteceram em dois momentos, em que desempenhamos um duplo papel: o de observadora-participante e o de mediadora das "Atividades Práticas". Para melhor compreender a pergunta da pesquisa, utilizamos diferentes instrumentos, como: registros fotográficos e de vídeos, notas de campo e rodas de conversa.

No primeiro momento, foram levantados pontos para lembrar o conteúdo apresentado na aula teórica e para verificar os conhecimentos prévios que os alunos têm em relação às abordagens teóricas que norteiam o trabalho; nesse momento eram apresentados, aos participantes da pesquisa, os objetivos da Atividade Prática. Vale destacar que o intuito maior da pesquisa não é, somente, a obtenção dos resultados, mas, principalmente, as contribuições que estes resultados possibilitarão para os participantes no processo de ensino e aprendizagem.

No segundo momento, após a aplicação das atividades, foram realizadas rodas de conversa, com o propósito de investigar se as Atividades Práticas contribuíram para a obtenção dos conteúdos e para a efetivação dos conhecimentos, sendo importante destacar que essas ações foram realizadas em todas as atividades propostas.

Nesta pesquisa, optamos em trabalhar com a roda de conversa, por ser uma metodologia que permite a cooperação entre os sujeitos e proporciona uma troca de informações entre eles, incentivando a interação, a partir da qual são trabalhadas as relações de convivência.

Na próxima seção, explicitaremos nosso referencial teórico, apresentando nossa concepção para o ensino de ciências na EJA e o papel das atividades práticas na Educação de Jovens, adultos e idosos, bem como delimitaremos a fundamentação teórica que norteia as atividades práticas, ou seja, a Sequência de Ensino Investigativa (SEI).

## **O Ensino de Ciências na EJA, Sequências de Ensino Investigativa (SEI) e “Atividades Práticas”**

Com a expansão da tecnologia, o ensino de Ciências passou a ser primordial para a economia do país. Nesse sentido, foram feitos investimentos para a melhoria do ensino de Ciências, culminando com a efetivação da Constituição Federal brasileira, no ano de 1988, que buscava atender os movimentos educacionais progressistas, na tentativa de garantir a todos o acesso à educação e ao conhecimento. Esse direito de acesso à educação de base para todos, estendeu-se aos jovens e adultos.

Dessa forma, a Lei da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares para a EJA estabelece finalidades e objetivos da educação para o funcionamento das práticas pedagógicas, e ao se referirem ao aluno da EJA, os autores explicam:

[...] é importante levar em conta que o aluno se encontra inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais, trazendo consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas, necessitando a escola valorizá-la, se possível dentro do conteúdo das disciplinas, de forma transversal como também sugerem os PCN'S. (SANTOS et al., 2005, p. 415).

Entendemos que a escola deve valorizar o saber do aluno da EJA, sua experiência e conhecimentos adquiridos na sociedade em que está inserido, bem como associar a sua realidade ao conteúdo da disciplina de Ciências Naturais e Cidadania.

Nesse sentido, o ensino de Ciências, na modalidade EJA permite alcançar o que Krasilchik (2008, p. 37) afirma ser, um aspecto essencial, que “é dar voz aos sujeitos e aos seus saberes, à medida que os currículos, livros e professores precisam partir de ideias comumente trazidas pelos estudantes à escola”. Isso é possível na medida em que a disciplina de Ciências permite a utilização de diferentes metodologias, de forma que a curiosidade dos alunos seja estimulada. A partir disso, pode-se despertar o interesse do aluno pelo conteúdo desenvolvido e, conseqüentemente, a participação efetiva nas atividades teóricas e práticas.

Como afirmam Bezerra e Santos (2016), a história de vida e os conhecimentos prévios dos alunos da EJA são necessários, pois, além do conhecimento popular deve-se alcançar o conhecimento científico. Para que possa acontecer essa ressignificação tem-se a contribuição das aulas práticas, já que, é assim, que se permite aos educandos abordarem objetivamente o seu mundo, bem como se sintam preparados para encontrarem soluções para problemas complexos com os quais se depararão na sociedade em que estão inseridos (LUNETTA, 1991). Ademais, nessa prática propõe-se ao professor, questionar os alunos quanto à sua realidade associando-a aos conhecimentos construídos no espaço escolar.

Assim, as propostas realizadas em sala de aula, a partir de reflexões e discussões, devem buscar o desenvolvimento de uma visão crítica, no que se refere à disciplina de Ciências voltada para o respeito de seu próprio corpo, de suas relações com o meio em que vivem e, ainda, com as transformações que acontecem nos diversos campos de sua vida (SILVA et al., 2004).

## **As Sequências de Ensino Investigativo (SEI) e as “Atividades práticas”**

As Sequências de Ensino Investigativo (SEI) possuem etapas que se constituem em uma sequência de atividades planejadas, compatíveis com os referenciais teóricos, criando um ambiente investigativo para que os alunos possam se desenvolver, gradativamente, e para que ampliem sua cultura científica. Carvalho (2018, p. 9) propõe “criar um ambiente investigativo em sala de aula de Ciências, de tal forma que se possa ensinar (conduzir/ mediar) os alunos no processo (simplificado) do trabalho científico para que possam gradativamente ir ampliando sua cultura científica”. Desse modo, os alunos vão adquirindo, nessas aulas investigativas, a linguagem científica. É partindo desse contexto que a autora propõe a Sequência de Ensino Investigativo (SEI).

Nessa perspectiva, as Sequências de Ensino Investigativo (SEI) buscam o diálogo e a participação efetiva dos envolvidos, do conhecimento teórico para o planejamento e as interações didáticas. Nessa dinâmica, pode-se conhecer o entendimento dos alunos, comparando o que fizeram e o que pensaram ao resolver o problema proposto na SEI.

Segundo Carvalho (2018), as principais etapas que compõem a SEI, de acordo com o planejamento e as interações didáticas são: levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos; o problema; resolução do problema e levantamento de hipóteses; sistematização coletiva do conhecimento; contextualização social do conhecimento e avaliação.

a) Conhecimentos prévios dos alunos: esta parte inicial da SEI é fundamental para a realização e sequência das atividades, pois os alunos terão oportunidade de exporem seus conhecimentos e experiências adquiridos, até então, em seu cotidiano. Esse é um momento que lhes dá condições para interação com seus pares, para relacionarem com o tema proposto pela professora, mostrarem a construção de seus conceitos, o que lhes possibilitam discutir, questionar, ouvir e argumentar sobre suas ideias formadas, para que possam adquirir novos conhecimentos.

b) Problema: esta etapa é considerada como um desafio tanto para os alunos, como, especialmente, para os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois ao realizarem experiências que oferecem algum perigo, como por exemplo o uso do fogo. Nesse caso, a experiência exige que a manipulação seja feita pelo professor, tornando, assim, uma demonstração investigativa. Vale ressaltar que o problema, também, pode ser proposto a partir de uma figura de jornal, de ideias expostas pela Internet, com textos já do domínio dos alunos, denominados de problemas não experimentais.

c) Levantamento de Hipóteses para Resolução do Problema: baseado nos conhecimentos e manipulação do material escolhido, os alunos vão levantar hipóteses e testá-las para resolverem o problema. O gerenciamento da classe, o planejamento das interações didáticas entre alunos e colegas e entre professores e alunos são tão importantes como o planejamento do material didático e a elaboração do problema (SPERANDIO et al., 2017). Segundo Sperandio et al. (2017), essas ações do professor e dos alunos são dispostas em etapas. A atividade prática proposta “Condução de água nas plantas” conta com a etapa de distribuição do material experimental e proposição do problema pelo professor: o professor divide a turma, distribui ou apresenta o material, propõe o problema ou vai indagando aos alunos sobre seus conhecimentos prévios, que trazidos do cotidiano, possam levá-los até o problema. Nessa etapa, a professora deve promover a indagação para que todos possam compreender qual seja o problema, sem dar a solução, nem mostrar como manipular o material para não impedir o aluno de pensar.

d) Resolução do Problema: a etapa de resolução do problema, pelos alunos, é a mais importante das ações manipulativas, pois permite-lhes levantarem suas hipóteses e testarem-nas, pois ao serem analisadas, se derem certo, terão a oportunidade de construir conhecimento, e se não derem certo, tornam-se importantes para sua reconstrução, pois é a partir do erro que os alunos terão confiança em afirmarem sobre o que entendem como sendo certo e eliminam as variáveis que não interferem na resolução do problema. A resolução do problema deve ser realizada em pequenos grupos, onde alunos com desenvolvimento intelectual semelhante têm mais facilidade de comunicação; o que envolve, também, a parte afetiva, pois sentem mais facilidade de exporem suas ideias aos colegas do que ao professor.

e) Sistematização Coletiva dos Conhecimentos elaborados nos grupos, essa etapa é quando o professor verifica se os grupos terminaram de resolver o problema; recolhe o material experimental; desfaz os pequenos grupos e organiza um grande grupo em círculo proporcionando-lhes uma visão ampla. Nesse momento, alunos e professor preparam-se para o debate. Assim, o aluno deve ter um tempo para sistematização coletiva do conhecimento, para lembrar o que fez, colaborando na construção do conhecimento que está sendo sistematizado. O papel do professor, agora, é o de indagar sobre a resolução do problema, o que aconteceu, como aconteceu, o que eles conseguiram extrair com a resolução do problema. Todos esses questionamentos possibilitarão aos alunos tomarem consciência sobre suas próprias ações, percebendo em que momento passaram da ação manipulativa para a ação intelectual, apresentando, também, as hipóteses que deram certo, como foram testadas. Tudo isso, leva-os ao início do desenvolvimento de atitudes científicas como levantamento de dados e a construção de evidências. A partir de outros questionamentos, a professora levará os alunos a buscarem justificativas para o fenômeno, apresentando uma argumentação científica, possibilitando a ampliação do vocabulário dos alunos. No Ensino Fundamental e Médio, a sistematização dos dados leva à construção de atividades, tornando indispensável a mediação do professor para conduzir o aluno à construção do conceito.

f) Contextualização Social do Conhecimento, tem-se, aqui, a *etapa do escrever e desenhar*. É necessário um período para a aprendizagem individual, assim os alunos devem escrever e desenhar sobre o que aprenderam na aula; oportuniza-se, assim, como atividades complementares, o diá-

logo e a escrita, atividades fundamentais nas aulas de Ciências, pois essas práticas apresentam-se como instrumentos de aprendizagem que realçam a construção pessoal do conhecimento (OLIVEIRA; CARVALHO, 2005).

g) A Avaliação ocorre durante toda a aplicação das atividades e sua realização, durante a aula teórica, exposição dos conhecimentos prévios, das atividades práticas, dos registros anotados, da interação dos alunos com seus pares, durante as rodas de conversas e entrevistas; e, ainda, se necessário no momento da avaliação formativa.

Entende-se, dessa maneira, que aplicando as etapas e adequando as ações, pode-se utilizar procedimentos e instrumentos de coleta de dados que possibilitarão identificar o conhecimento prévio dos alunos. As Sequências de Ensino Investigativo (SEI), segundo Carvalho (2018), são aulas que o professor/mediador planeja com sequências de atividades. Desse modo, oferece aos alunos condições para apresentarem seus conhecimentos prévios e iniciarem novos saberes, construindo ideias próprias, tornando-se capazes de discuti-las com os colegas e com o professor, e, assim, saltando do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico, adquirindo condições de entenderem conhecimentos já estruturados por gerações anteriores.

As Sequências de Ensino Investigativo tipificam um ensino por investigação que, segundo Carvalho (2018), apresentou-se como estratégia de trabalhos que promovem, no ensino de Ciências, a aprendizagem por investigação como práticas inovadoras de trabalhos. Nesses termos, percebe-se um cenário mundial acompanhando esse progresso, a educação voltada para novas tendências que viabilizam uma aprendizagem dinâmica e interativa.

As Atividades Práticas oportunizam o desenvolvimento de diversas habilidades nos sujeitos participantes, como, por exemplo, a de investigação e diálogo com os conceitos teóricos, que possibilita ao aluno discutir as questões que foram identificadas antes, durante e ao final da realização das atividades. Esse movimento possibilita aos alunos confrontarem e discutirem as ideias e as hipóteses que foram observadas e levantadas interativamente durante a atividade, assim como permite aos alunos que vivenciem os experimentos realizados.

As atividades das SEIs foram preparadas visando alcançar os interesses e os objetivos propostos no ensino de Ciências na matriz curricular do PME, tendo o cuidado de dialogar com a professora sobre a coerência dessas atividades para a compreensão dos alunos.

As “Atividades Práticas” foram planejadas segundo a proposta de Sequências de Ensino Investigativo (SEI), apresentada por Carvalho (2018), ou seja: identificação dos conhecimentos prévios; proposição do problema e levantamento das hipóteses; resolução do problema; as etapas seguintes que aconteceram durante a roda de conversa, são: sistematização coletiva do conhecimento e sistematização individual do conhecimento.

Para identificação dos conteúdos prévios, iniciamos cada “Atividade Prática” indagando sobre o conteúdo, para que os alunos pudessem inter-relacionar com o tema; fizemos perguntas que possibilitaram discussões sobre os conceitos e ideias que pudessem contribuir para as etapas seguintes. Na sequência, propusemos a realização das “Atividades práticas” que foram trabalhadas, de acordo com os temas abordados. Para os momentos de demonstrar a experimentação, foram distribuídos materiais para que os alunos, em grupos ou duplas, desenvolvessem-nas com base nas orientações.

Na etapa de Proposição do problema e levantamento das hipóteses, foi o momento em que explanamos o conteúdo, questionamos os alunos, provocamos situações sobre o tema que fizessem surgir soluções e novas indagações.

Na terceira etapa, momento da Resolução do Problema, os alunos participaram das aulas práticas em sala de aula para a melhor aprendizagem dos conceitos e/ou conteúdo de Ciências.

Sistematização coletiva do conhecimento, foi a quarta etapa, momento pós-atividade prática. Nesse momento, foi proposta uma roda de conversa, entre todos os envolvidos: professora, alunos e pesquisadora, para que discutissem sobre o que compreenderam da atividade. A roda de conversa não teve começo nem fim, assim todos os participantes tiveram direito à palavra. Foram levantados pontos para que os alunos pudessem explicar o que aprenderam com a atividade, se ela conseguiu contribuir para o processo de aprendizagem, de que maneira ela ajudou, o que pôde ser observado na atividade prática e o que pôde ser compreendido com os conceitos.

Para a Sistematização individual do conhecimento foi proposto aos alunos responderem um questionário, construído com perguntas que direcionam o objetivo das Atividades Práticas, para analisarmos se realmente as atividades conseguiram alcançar os propósitos idealizados.

A fase de contextualização social do conhecimento aconteceu simultaneamente com a fase de sistematização coletiva do conhecimento.

A pesquisadora girou a roda de conversa, de forma a extrair o que os alunos alcançaram com a atividade e as suas percepções de inserção dos conceitos no cotidiano. Foi o momento também de coletar sugestões sobre o que deveria ser modificado ou melhorado e sobre o que deu e o que não deu certo na Atividade Prática.

A Avaliação, embora esteja colocada como última etapa, ocorreu durante todo o processo, desde a realização da aula teórica, da exposição do problema, das atividades práticas e dos registros, em que os alunos puderam dialogar coletiva e individualmente, por meio das rodas de conversas. No entanto, ao final, se necessário, pode ser feita uma avaliação formativa para investigar qual a contribuição das Atividades Práticas na busca de conceitos para o ensino de Ciências.

É importante destacar que durante a realização das Atividades Práticas, estabelecemos diálogo com os alunos acerca das suas experiências e o que estavam compreendendo naquele instante, bem como, suas percepções da aplicação do conteúdo no cotidiano. As Atividades Práticas foram sempre resolvidas no coletivo.

Desenvolvemos 05 atividades práticas: A Pirâmide alimentar: relações entre o conhecimento científico e a prática alimentar saudável; Identificação de amido nos carboidratos, por meio do lodo (I parte) e Identificação de vitamina C nos alimentos e sucos, por meio do lodo (II Parte); Ciclo da água; Condução da Água nas plantas e As Fases da Lua.

O objeto de conhecimento escolhido para a 1ª “Atividade Prática” foi nutrição, tema que está relacionado aos conteúdos de Bioquímica Celular, que são eles: Carboidratos, Lipídeos, Proteínas e Vitaminas; como continuidade deste conteúdo, desenvolvemos a segunda e a terceira etapas da “Atividade Prática”, foi a identificação de amido e vitamina C. Na 3ª “Atividade Prática” trabalhamos com a água e suas propriedades, seus estados e seu ciclo, voltados para o objeto de conhecimento ambiental, ainda abordando este tema, aplicamos a 4ª Atividade Prática sobre o Reino Plantae, a classificação dos organismos e a passagem de água e nutrientes nas plantas. Finalizando, trabalhamos na 5ª “Atividade Prática” os satélites naturais e artificiais da terra, por meio de uma atividade que demonstrou as fases da lua.

Na próxima seção, apresentamos a descrição da 4ª “Atividade prática”, a partir da qual tecemos nossas reflexões sobre as contribuições dessa metodologia para o ensino de Ciências no PMEa, sob os fundamentos de nossas categorias de análise, levando em consideração as etapas da SEI.

## Atividade Prática: “Condução de água nas plantas”

Com duração de três horas, utilizando rosas brancas, anilina azul e vermelha, água, copos descartáveis, tesoura e estilete, realizamos esta atividade com o objetivo de demonstrar a condução da água nas plantas.

Seguindo as orientações da SEI para identificação dos conteúdos prévios, iniciamos a aula, demonstrando os materiais que seriam utilizados na realização desta “Atividade Prática”. As rosas naturais brancas foram passadas de mesa em mesa para que os participantes pudessem visualizar e rememorar os saberes e experiências do cotidiano, quanto ao assunto.

Em seguida, realizamos os seguintes procedimentos: - Colocamos cinco copos com água, acrescentamos as anilinas azul e vermelha nos copos e fizemos diferentes cortes no caule das rosas. Para proporcionar uma interação inicial dos alunos com os materiais e o conteúdo a ser trabalhado, começamos passando as rosas de mesa em mesa, e logo em seguida iniciamos a abordagem teórica dialogada. Para iniciar a investigação, fizemos alguns questionamentos: *O que vocês acham que vamos fazer com esse material?*

*Sujeito I: A flor vai ficar colorida. Sujeito J: Vai colorir a flor.*

*Sujeito A: Ela vai ficar pigmentada.*

*Pesquisadora: Vai colorir de que maneira? Mas por que vocês acham que colore?*

*Sujeito I: com a anilina; porque ela vai sugar a água.*

*Sujeito M: vai sugar a anilina através da água.*

*Vocês sabem o porquê elas sugam a água e a anilina? Por que eu estou usando as rosas de cor branca?*

*Sujeito I: Porque o caule delas é poroso.*

*Sujeito J: Quando a gente planta a plantinha o caule faz com que ela receba tudo que está no solo, da mesma maneira, são essas rosas, elas vão receber tudo que está na água do copo que está representando o solo.*

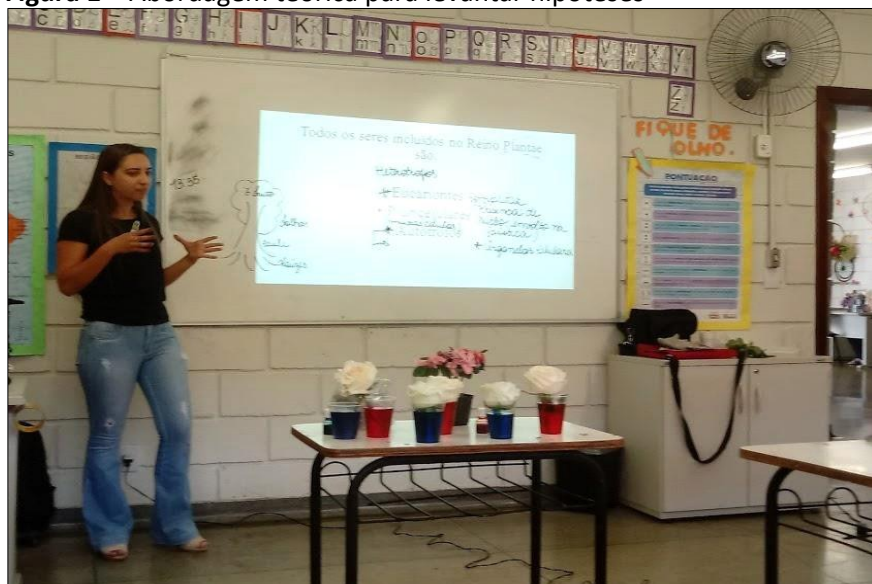
*Sujeito J: Uma cor mais forte de rosa a coloração não ia destacar.*

*Sujeito C: Não ia mostrar a coloração se fosse em uma rosa escura.*

À medida que fomos organizando os materiais para a realização da “Atividade Prática”, passamos para as etapas de proposição do problema e

levantamento de hipóteses, onde fizemos questionamentos com o intuito de contribuir para a abordagem teórica do assunto e identificar os conhecimentos que os alunos já possuíam.

**Figura 1** – Abordagem teórica para levantar hipóteses



**Fonte:** Rocha, 2019, p.85

Iniciamos investigando os conhecimentos que os alunos trazem do cotidiano a respeito do assunto: - Sobre as plantas, vocês acham que elas são seres vivos? Por que vocês acham que as plantas são seres vivos?

Sujeito A: *Claro que são seres vivos, pois são obras de Deus.* Sujeito J: *Porque elas “nasce, cresce e morre”.* Sujeito M: *Se você não aguar ela, não zelar dela ela morre, tem que colocar adubo, dar água.* Sujeito C: *Umam gostam de chuva, outras gostam mais de calor.*

Dando continuação na segunda etapa da SEI, ao explanar o conteúdo, fomos questionando e provocando os alunos, criando situações sobre o tema para que buscassem soluções e, assim, novas indagações foram surgindo. Qual será a cor que as flores vão ficar, um pouco vermelha, um pouco azul, como será que elas vão ficar? Se misturarmos a anilina azul

com a anilina vermelha que cor ficaria? À medida que questionávamos, abordávamos, também, os conhecimentos teóricos.

Sujeito A: *Uai ela vai ficar mesclada; ou lilás ou marrom. Sujeito B: Tinta bisnaga; vai ficar roxo. Sujeito I: Marrom; Mesclado de um lado azul e dou outro vermelho. Sujeito J: Metade vai ficar com o lado azul e metade vai ficar com o lado vermelho.*

*E quanto ao tempo da transformação, vocês acham que demora quanto tempo para acontecer a transformação?*

Sujeito B: *Umás duas horas. Sujeito A: Uma hora e meia. Sujeito I: Depende de como a planta vai reagir, então eu acho que para ela reagir vai demorar uns 30 minutos. Sujeito A: Uma hora e meia. Sujeito C: Uma hora e quarenta minutos.*

Para complementar a fala dos alunos e contribuir na abordagem teórica, explicamos que as plantas são seres vivos porque elas nascem, crescem e se reproduzem, soltam excretas, transpiram, se alimentam e fazem trocas gasosas. Continuamos com os levantamentos de hipóteses: - *Vocês sabem o que significa a expressão “trocas gasosas”?*

Sujeito A: *são gases. Sujeito J: As plantas também trocam de roupa, porque as folhas caem e surgem novas folhas. Sujeito B: As Plantas têm esse oxigênio, porque elas têm amor, já viu aquelas pessoas com depressão forte que são rodeadas de flor, porque perto das plantas elas encontram amor e paz.*

Vocês sabem dizer o que é oxigênio, o que vocês entendem com essa palavra?

Sujeito J: *É a respiração. Sujeito A: oxigênio é o cérebro da planta, nós não temos o nosso cérebro? então é como se o oxigênio fosse o cérebro da planta.*

*Onde fica o oxigênio nas plantas? Sujeito J: Nas folhas. Sujeito A: No caule. Sujeito B: Pé de arvore chora sabia! Sujeito I: Se você chegar perto de um pé de árvore e dizer que vai cortar os galhos dele eles choram pingam água, principalmente o pé de mangueira.*

O que serão essas gotas que aparecem, quando cortam os galhos das árvores?

Sujeito I: *são lágrimas, elas choram.* Sujeito I: *Débora, lá em casa tem árvores, tem uma dama da noite e algumas árvores, quando demora chover que vai para chover, no outro dia amanhece tudo respingado, não choveu mais amanheceu tudo respingado.*

Prosseguimos: Ah, não choveu! Então, o que você acha que aconteceu com a sua plantinha?

Sujeito I: *Eu acho que ela está chorando pedindo água.*

Pesquisadora: *Será mesmo que é choro?* Sujeito I: *Eu acho que ela está chorando pedindo água.*

Pesquisadora: *Assim como nós, porque nós transpiramos por meio do suor. E as plantas será que elas transpiram também?* Sujeito J: *Sim, elas transpiram.*

Pesquisadora: *De que maneira vocês acham que elas transpiram? A gente pode ver a transpiração dessas plantas?* Sujeito I: *Ver a gente não pode, mas pode sentir elas um pouco mais molhada, de vez em quando.*

A cada diálogo descrito acima e nos demais, e para dar sequência ao pensamento dos alunos, fomos mediando o conhecimento cotidiano deles com o conhecimento científico, sempre com intervenções onde procurávamos utilizar expressões que fossem de fácil compreensão para os alunos

Vocês sabem dizer por que as plantas precisam do sol para a sua própria sobrevivência?

Sujeito A: *Sem o sol a planta não vive, eu plantei um pezinho de pimenta no sol e ele ficou a coisa mais bonita, depois eu fui e plantei um pezinho de limão na sombra e ele não sobreviveu, porque não tinha sol.*

Intervenção da Pesquisadora: A água quando está passando para as outras partes da planta e chega às folhas, ela não vai voltar para trás, porque elas chegam às folhas e entram em contato com o sol e, aí, por meio do contato com o sol os estômatos dessas folhas se abrem, porque a folha é como se fosse a pele, ela tem uma epiderme, ela tem células e essas

células são cheias de estômatos, durante o dia esses estômatos se abrem para a passagem de água, então a planta passa água e entra luz por dentro desses estômatos..

*Sujeito I: E elas têm, também, parece uma veinha (diminutivo de veia). O que será aquelas veinhas (diminutivo de veias).*

*Pesquisadora: Aquelas veinhas (diminutivo de veias), são nervuras e a água passa por essas veinhas também, essas nervuras fazem parte das células da planta, a folha é composta por várias células, então nas nervuras também passam água como se fossem as nossas veias passando sangue.*

*Sujeito J: E as plantas que não vai ao sol?*

*Pesquisadora: As plantas que não vão ao sol não precisam de água? Algumas plantas elas não ficam em contato com o sol, mas precisam de um pouco de luz, porque elas se alimentam por meio da luz, a não ser que elas sejam uma planta parasita que se alimentam da seiva bruta de outra planta, nas quais existem exceções que são poucas, mas existem.*

Após esses diálogos, iniciamos a etapa de “Resolução do problema”. Como já havíamos colocado a “Atividade Prática” em ação, ou seja, colocar as rosas brancas dentro dos copos com água e anilina, ao longo da abordagem teórica dialogada, fomos chamando a atenção dos alunos para que percebessem alguns sinais de transformação que as rosas já vinham apresentando.

Prosseguindo a aula, chegamos à etapa de “Sistematização coletiva do conhecimento”. Essa etapa aconteceu com uma roda de conversa entre todos os envolvidos, isto é, professoras, alunos e pesquisadora para conversarem com o que compreenderam da atividade. As perguntas geradoras foram propostas para realizar uma síntese dos conhecimentos populares/cotidiano com os conhecimentos científicos na direção dos fatores que contribuem para a sobrevivência e condução de água e nutrientes nas plantas.

*Pesquisadora: Vocês acham que é possível ver a transpiração que ocorre nas plantas? Sujeito I: Agora depois de toda explicação eu acho que é possível visualizar sim essa transpiração. Quando a gente pega nas plantas que elas estão molhadinhas, isso pode ser um exemplo de transpiração.*

Pesquisadora: *Vocês acham que a transpiração das plantas, elas interferem no desenvolvimento das plantas?* Sujeito J: *Sim, ela a ajuda a crescer de uma maneira saudável, pois se a planta não fizer transpiração ela morre.*

Pesquisadora: *Agora vamos lá! Vamos ver se vocês conseguiram compreender sobre as plantas? O que são estômatos?* Sujeito J: *São alguns buraquinhos que estão na folha da planta e se abrem quando recebem a luz do sol e para a passagem de água, esses buraquinhos são iguais os da nossa pele que sai suor.*

Intervenção da Pesquisadora: Assim sendo, vale ressaltar que os estômatos só abrem durante o dia, ou seja, aquela plantinha que não fica exposta ao sol, ela não vai conseguir sobreviver. Quando o sol está muito quente as plantas acabam ressecando, porque, às vezes, elas não recebem água na mesma medida em que elas estão perdendo para o meio ambiente, porque quando tem muito sol, enquanto tem luminosidade os estômatos estão abertos para a passagem de água e para receber a luminosidade, então quando está muito quente a plantinha sofre um pouquinho, pois os estômatos ficam abertos o tempo todo e a plantinha perde muita água.

Na etapa final das SEIs tem-se a “Avaliação” em que o aluno pode ser avaliado pela sua participação e interesse durante a aula, sendo observado, também, o seu comportamento em grupo, formulação de perguntas e hipóteses coerentes, interesse e cuidado na montagem da “Atividade Prática”. O roteiro de acompanhamento do experimento, com registro da montagem, hipóteses iniciais e respostas das perguntas elaboradas pela professora. Integrando-se à pesquisa, a professora sugeriu que os alunos investigassem temas associados ao conteúdo aplicado e trabalhado.

## **Análise dos dados:**

É sobretudo, na análise do cenário das “Atividades Práticas” que nos propomos responder à questão central de nossa pesquisa: *Como as Atividades Práticas podem contribuir para a construção de conceitos no ensino de Ciências no Programa PME A - Programa Municipal de Educação de Adultos, Níveis 1, 2 e 3?*

Optamos pelo processo de triangulação que permite comparar, criticar e averiguar a coerência das informações que estão sendo

apresentadas. De acordo com Minayo (2010), a triangulação, pode ser usada para realizar uma análise mais profunda, em diversos trabalhos. A autora ainda ressalta sobre triangulação que é uma “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista” (MINAYO, 2010, p. 29).

Nesse caso, a triangulação foi utilizada, nesta pesquisa, para compreender diferentes aspectos que fundamentam o estudo. Nesse sentido, a construção dos resultados ocorreu a partir da produção dos dados, cruzando as observações durante a realização das atividades práticas, os registros realizados e os diálogos estabelecidos nas Rodas de conversa.

Concluiu-se que a aula foi significativa, alcançando os objetivos propostos, ou seja, compreender o processo de condução de água nas plantas, a hipótese levantada inicialmente, que a rosa ficaria colorida foi confirmada, a turma participou com interesse e sentiram-se à vontade para questionar e apontar seus conhecimentos populares e científicos, formalizados durante a realização da “Atividade prática”. Por fim, o conteúdo desta aula levou os alunos a observarem todas as etapas do processo de condução de água nas plantas, questionando, argumentando e participando ativamente de toda a experiência vivenciada. A “Atividade Prática” possibilitou aos alunos notarem, nitidamente, o caminho que a água percorreu para chegar até as pétalas e a importância da água; descobriram que isso acontece porque o caule da flor absorve a água, irrigando toda a planta até atingir as pétalas. Perceberam que a água estava carregada de pigmentos coloridos, esses pigmentos percorrem pequenos vasos até ficarem depositados nas pétalas, deixando-as coloridas. As pétalas ficaram coloridas, pois a água que foi conduzida do caule para as pétalas, estava com anilina, isso ilustra que todos os nutrientes que estão contidos na água percorrem desde a raiz até as pétalas das rosas.

A partir dessas observações, foi possível: identificar a forma como os alunos apresentam suas percepções de inserção dos conceitos no cotidiano; oportunizou coletar sugestões sobre o que deveria ser modificado ou melhorado e sobre o que não deu certo na atividade prática e perceber que o saber popular dos alunos relativo às plantas está se transformado em saber científico.

Essa percepção é possível quando observamos durante a atividade os alunos acrescentarem em seus relatos novas palavras que foram acrescidas em seu vocabulário, entre elas pode destacar nas respostas: *saber popular* = vai chupar a anilina através da água, para *saber científico* =

Vai sugar a anilina através da água; *saber popular* = conservar o meio ambiente, para *saber científico* = preservar o meio ambiente; *saber popular* = *as plantas choram quando são cortadas*, para *saber científico* = quando cortam os galhos interrompe o processo de condução e é derramado a água que já havia sido conduzida no caule; *saber popular* = Sem o sol a planta não vive, eu plantei um pezinho de pimenta no sol e ele ficou a coisa mais bonita, depois eu fui e plantei um pezinho de limão na sombra e ele não sobreviveu, porque não tinha sol, para *saber científico* = A água quando está passando para as outras partes da planta e chega às folhas, ela não volta, porque elas chegam às folhas e entram em contato com o sol e, por meio desse contato, os estômatos dessas folhas se abrem, elas têm células e essas células são cheias de estômatos, durante o dia esses estômatos se abrem para a passagem de água, e entra luz por dentro desses estômatos; *saber popular* = As folhas têm, (...) parece uma veinha (diminutivo de veia), para *saber científico* = são nervuras e a água passa por essas veinhas também, essas nervuras fazem parte das células da planta, a folha é composta por várias células, nas nervuras também passam água como se fossem as nossas veias passando sangue.

Por fim, a realização dessa “Atividade Prática”, levando em consideração a mediação entre os saberes populares e científicos, possibilitou a construção dos seguintes conceitos: estruturas das plantas (raízes, caule, folhas, fruto, estômatos e a clorofila); respiração e transpiração; processo de fotossíntese e de condução de água.

## **Considerações finais:**

Retomando o problema da pesquisa buscou-se compreender: *Como as Atividades Práticas podem contribuir para a construção de conceitos no ensino de Ciências no Programa PME A - Programa Municipal de Educação de Adultos, Níveis 1, 2 e 3? Para ajudar nessa compreensão, associou-se os conhecimentos prévios e as vivências dos alunos com os fundamentos científicos, por meio de atividades práticas que foram utilizadas como método de investigação e resolução de problema, utilizando materiais simples, buscando efetivar, através do diálogo e da aplicação das “Atividades práticas”, os conhecimentos acerca dos conteúdos de Ciências apresentados no conteúdo curricular do PME A.*

Ao aplicar a Sequência de Ensino Investigativa e propor aos alunos o levantamento de hipóteses para solucionar o problema apresentado, ao

sistematizar os conhecimentos, os alunos trabalharam com variáveis relevantes, do fenômeno científico.

As ideias sobre os conceitos trabalhados na SEI foram se formando pouco a pouco à medida que os alunos iam participando das “Atividade práticas”, mas sobretudo nos diálogos estabelecidos com a pesquisadora acerca de seus conhecimentos e vivências sobre os temas desenvolvidos nas “Atividades Práticas”. Com isso, os alunos se apropriaram de conceitos científicos e ressignificaram os saberes populares advindos de sua vivência ao longo de seus 65 anos de vida (em média). Na interrelação saberes populares, segundo o contexto do cotidiano, e saberes científicos, segundo o contexto da Ciência, a partir de situações que permitiram aos alunos comunicarem suas ideias em um ambiente de diálogo, voltado para os processos de aprendizagem, as rodas de conversa ficaram impregnadas desses novos saberes.

Por fim, acreditamos que a partir de “Atividade Prática” como essa, descrita na pesquisa, os alunos podem compreender os conteúdos específicos de ciências de forma mais integrada, relevante e contextualizada desenvolvendo habilidades necessárias ao fazer científico.

## Referências

BEZERRA, D.B.; SANTOS, A.C. Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos: (Res)Significando Saberes na Produção de Fanzines. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 6, n. 1, jan./abr., 2016.

CARVALHO, A.M.P. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. p. 1-20. *In*: CARVALHO, A.M.P. (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4 ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

LUNETTA, V. N. Atividades práticas no ensino da Ciência. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 2, n. 1, p. 81-90, 1991

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social**: teoria: método e criatividade. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de ensino e aprendizagem. **Revista brasileira de Educação**, n.12, p.59-73, set./out./nov./dez. 1999.

OLIVEIRA, C.M.A.; CARVALHO, A.M.P. **Escrevendo em Aulas de Ciências. Ciência e Educação**, v. 11, p. 347-366, 2005.

ROCHA, D. As **“Atividades práticas” para ensinar e aprender ciências em uma turma de educação de jovens, adultos e idosos**. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica). Universidade de Uberaba. Uberlândia, 2019.

SANTOS, N.M.R.; SOTERO, A.E.S.; BENDITO, D.V.; OLIVEIRA, L.S.C. O Ensino de Ciências como Prática em Laboratório para Alunos da EJA. (2005). **IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. Disponível em: [www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br). Acesso em: 20, agosto de 2019.

SILVA, P. A. B.; LEITE, A. C. S., DELL'ARETTI, B. A., VELLASCO, D. G., VAZ, A. C. R. Construindo conceitos biológicos e históricos com os temas reprodução e sexualidade de maneira interdisciplinar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em CD – ROM

SPERANDIO, M.R.C.; ROSSIERI, R.A.; ROCHA, Z.D.C.; GOYA, A. O ensino de Ciências por investigação no processo de alfabetização e letramento de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, nº. 4, 2017.

## SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

**Adelino José de Carvalho Dias** é mestre e doutor em Educação pela UFU. Professor da Universidade de Uberaba (UNIUBE) desde 2004, atualmente é professor no Curso de Direito e colabora com o Programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica - Mestrado Profissional (PPGEB) na instituição.

E-mail: adelino.dias@uniube.br

**Afrânio Mendes Catani** é Livre Docente em Educação, é Professor Titular na Faculdade de Educação da USP, Pós-Doutorado na Middlesex University London, Inglaterra, tem Mestrado e Doutorado em Sociologia pela USP, graduado em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas. Participante do OBEDUC, Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil, atua na área de Educação (políticas de educação superior, sociologia da educação e cultura) e de cinema (história do cinema latino-americano e do cinema português). Pesquisador do CNPq.

E-mail: amcatani@usp.br

**Carlito Cordeiro Filho** é graduado em Direito pelo Centro Universitário do Triângulo, Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba, Diretor Pedagógico do Colégio Nacional – Unidade de Araguari, Professor do IMEPAC-Instituto Master de Educação Presidente Antônio Carlos, Vereador por 02 mandatos na Câmara Municipal de Uberlândia.

Email: carlitocordeiro@terra.com.br

**Cícero José Alves Soares Neto** é graduado em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1976), graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1979), mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1984) e doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (2003). Atualmente é conselheiro - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e professor adjunto da Universidade Federal de Uberlândia e professor aposentado da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia da pesquisa, monografia, clientelismo político, processo de trabalho e coronelismo.

E-mail: cicero.soares@ufu.br

**Cílson César Fagiani** é docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Pós-doutorado realizado na Faculdade de Educação da USP, Doutor em Educação com Doutorado Sanduíche na Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas. Desenvolve pesquisas que discutem trabalho e educação, formação e trabalho docente, formação do jovem trabalhador na educação básica, reestruturação produtiva e políticas educacionais. Pesquisador Fapemig e CNPq.  
E-mail: cilsoncf@gmail.com

**Danilo Seithi Kato** - Licenciado em Ciências Biológicas pela USP/RP (2003) e Doutorado em Educação (2014) pela UNESP – campus Araraquara. É professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, e professor credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição.  
E-mail: danilo.kato@uftm.edu.br

**Débora Rocha** é graduada em Ciências Biológicas, Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal. Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE. Graduanda em Pedagogia pela FAVENI. Professora de Ciências em escolas Municipal e Estadual em Canápolis – MG. Atualmente Tutora Educacional da Faculdade Santa Rita de Cássia - UNIFASC.  
E-mail: rocha-debora@hotmail.com

**Eloy Alves Filho** é Doutor em História Econômica pela USP, Estágio de Pós-Doutorado na Universidade de Coimbra, Portugal. Mestre em Sociologia Rural ESALQ/USP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, UNIUBE- Universidade de Uberaba.  
E-mail: eafilho@ufv.br

**Fabiane Santana Previtali** é professora Associado INCIS/UFU, Pós-doutora pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal, Doutora em Ciências Sociais, Mestre em Sociologia, Graduada em Ciências Sociais. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade - GPTES/UFU. Atua principalmente nos seguintes temas: reestruturação produtiva, trabalho, educação. Pesquisadora Fapemig e CNPq/PQ.  
E-mail: fabiane.previtali@gmail.com

**Gercina Santana Novais** é graduada em Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1982), graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituiutaba (1976), especialista em Filosofia e Pesquisa em Educação, mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Foi diretora da extensão da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, no período de 2001 a 2008. Foi professora da Educação Básica - 1987 a 2009; professora de cursos de graduação 2011 a 2017. Foi professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Foi secretária de Educação do Município de Uberlândia (2013-2016). Atualmente é professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba – Uniube. É líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas- FORDAPP. Tem experiência nas áreas de Educação, Psicologia e Políticas públicas, com ênfase em Psicologia e educação escolar, educação e inclusão social, Gestão e produção de resultados educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Currículo e educação; Formação docente e Práticas pedagógicas; Metodologias participativas de trabalho pedagógico; Dificuldades de Aprendizagem; Resultados educacionais, qualidade social da educação e inclusão escolar e social; Educação Popular; gênero e educação; gênero e violência intrafamiliar.

E-mail: gercina.novais@uniube.br

**Glória Beatriz da Silva Honorato** é graduada em Ciências Biológicas Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e Pós-graduada em Saúde Coletiva Pela Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (2003) e em Gestão Ambiental: Diagnóstico e Adequação Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (2012). Atualmente, ocupa o cargo de Analista da Educação, como servidora pública, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais SEE/MG na Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. E-mail: gloriahonorato75@gmail.com

**Lais de Souza Rédua** é licenciada em Ciências Biológicas (2016) e Mestre em Educação (2019) pela UFTM. Doutoranda em Educação pela UNESP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC) e do corpo editorial da Revista Cadernos CIMEAC. Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).  
E-mail: lais.redua@uemg.br

**María Sol Villagómez Rodriguez** é doctora Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais, orientada por el Profesor Rogerio Cunha de Campos. Master en Docencia por la Universidad Politécnica Salesiana Licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de Historia y Geografía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Bachiller en Educación por el Normal Superior María Auxiliadora. Coordinadora del Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad de la UPS. Coordinadora Nacional (Ecuador) Red Estrado. Coordinadora General del IUS EG (Grupo de Educación de las Universidades salesianas).  
E-mail: mvillagomez@ups.edu.ec

**Marineide de Oliveira Gomes** é Pedagoga, mestre e doutora em Educação (FE- USP), com Pós-Doutoramento pela Universidade Católica Portuguesa - campus Lisboa é professora aposentada da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp (campus Guarulhos) e atualmente compõe a equipe do PPGE da Universidade Católica de Santos/SP. Pesquisa os temas das Políticas Públicas Educacionais, da formação de professores e de professores de educação infantil.  
E-mail: neide.ogomes@gmail.com

**Olenir Maria Mendes** possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1999) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). É professora associada, nível III da Universidade Federal de Uberlândia e professora do Programa de Pós-Graduação da UFU. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional - Gepae. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática, gênero e educação, Avaliação escolar, avaliação formativa, avaliação institucional, avaliação em larga escala, avaliação e formação docente.  
E-mail: olenirmendes@gmail.com

**Pedro José Santos Carneiro Cruz** é professor Adjunto do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Membro do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular – EXTELAR/UFPB. E-mail: pjacruzpb@gmail.com

**Renan Soares de Araújo** é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular – EXTELAR/UFPB. Apoio pedagógico no Programa de Extensão Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB/UFPB. Integrante da Articulação Nacional de Extensão Popular – ANEPOP. E-mail: rsdahc@hotmail.com

**Sandra Gonçalves Vilas Bôas** é graduada em Matemática e Doutora em Educação Matemática pela UNESP-Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Rio Claro. Realiza pesquisas na área de Educação Estatística, Matemática, Tecnologias e Robótica. Professora de Matemática aposentada da Prefeitura Municipal de Uberlândia e Professora do Programa de Mestrado Profissional em educação: formação docente para a educação básica da UNIUBE - Campus Uberlândia. E-mail: sandraavilasboas@yahoo.com.br

**Sara Ferreira de Almeida** é graduada em Pedagogia e Ecologia, Especialista em EJA e mestre e doutora em Educação (UFSCar). Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa atuando na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza. Tem se dedicado ao estudo de processos de formação política de grupos populares, sob o aporte da Educação Popular, da Filosofia da Libertação e da Sistematização de Experiências. E-mail: sarafalmeida@ufv.br

**Tiago Zanquêta de Souza** é graduado em Ciências Biológicas. Especialista em Docência do Ensino Superior e em Gestão Ambiental. Mestre em Educação, pela Universidade de Uberaba - Uniube. Doutor em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica e do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade de Uberaba. Líder do Grupo de Estudos Educação na

Diversidade para a Cidadania (GEEDiCi-PPGE/Uberaba). Segundo líder do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP-PPGEB/Uberlândia). Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE-PPGE/UFSCar). Membro da REDECENTRO – Rede de pesquisadores sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. Tem pesquisas na área de Educação, atuando nos seguintes temas: processos educativos em práticas sociais, educação ambiental, educação popular, extensão popular e formação de educadoras/es.

E-mail: tiago.zanqueta@uniube.br

**Valéria Oliveira de Vasconcelos** é mestre em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos em co-tutela com a Universidade de Salamanca. Pós-doutora pela Universidade Estadual Paulista (Departamento de Educação Escolar) e Pós-doutora pela Universidade Federal de São Carlos (Departamento de Ciências Ambientais). Professora do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/UFSCar Práticas Sociais e Processos Educativos desde 1998, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental (GEPEA-CNPq/UFSCar) e do Grupo Conhecimento e análise das intervenções na práxis educativa sócio comunitária (CAIPE/CNPq) - UNISAL. Vice-coordenadora do GT 06 - Educação Popular/Anped, 2019-2021. Eventualmente presta consultorias para o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e o Instituto Socioambiental (ISA). Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular e educação sócio comunitária, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura e diversidade, populações tradicionais, educação ambiental e formação de educadores.

E-mail: valeria.vasconcelos@unisal.br



