

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

**MARIA LETICIA NEVES TAIOK,
LUCAS ANTOSZCZYSZYN,
MICHELLE FERNANDES LIMA,
POLIANA FABIULA CARDOZO
(ORGS.)**



apprehendere
editora

MARIA LETICIA NEVES TAIOK,
LUCAS ANTOSZCZYSZYN
MICHELLE FERNANDES LIMA
POLIANA FABIULA CARDOZO
(ORGS.)

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A
PESQUISA EM EDUCAÇÃO

1º edição

Apprehendere
Guarapuava
2024

Organização

Maria Leticia Neves Taiok,

Lucas Antoszczyszyn

Michelle Fernandes Lima

Poliana Fabiula Cardozo

Conselho Editorial

Ademir Nunes Gonçalves

Denielli Kendrick

Ernando Brito Gonçalves Junior

Saulo Rodrigues de Carvalho

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Vânia Jacó da Silva CRB 1544-9

A644 Aportes teórico-metodológicos para a pesquisa em educação / organizado por
Maria Leticia Neves Taiok et al [...]. - Guarapuava: Apprehendere, 2024.
Ebook; pdf: 30 mb.

Bibliografia
ISBN 978-65-88217-95-5

1. Educação – Metodologia - Pesquisa. 2. Educação – Produção do
Conhecimento. I. Taiok, Maria Leticia Neves. II. Antoszczyszyn, Lucas. III.
Lima, Michelle Fernandes. IV. Cardozo, Poliana Fabiula. V. Título.

CDD 20. ed.370.7

Capa: Lucas Antoszczyszyn

Diagramação: Luciano Ortiz

Editores: Isis Lenoah Ortiz e Luciano Ortiz

2024

APPREHENDERE

(42) 3304-0263

Av. Manoel Ribas, 2028

Sala 01 - Centro - Guarapuava - PR

www.apprehendereeditora.com

Todos os direitos reservados

Sumário

Apresentação.....5

Parte I

A produção do conhecimento científico a partir de diferentes referenciais teórico-metodológicos.....14

1. Uma pesquisa de campo em educação histórica e a multidimensionalidade da ciência.....15

André Luiz da Silva Cazula; Geysa Dongley Germinari.

2. Pesquisa científica e suas questões teóricas e metodológicas: aproximações iniciais.....34

Elem Lustosa; Michelle Fernandes Lima.

3. O banco mundial como intelectual coletivo: aproximações com o objeto da tese.....53

Fernanda Cristina Zimmermann Dorne; Michelle Fernandes Lima.

4. Teoria feminista interseccional como aporte teórico-metodológico para desenvolver pesquisas em educação.....69

Keila de Oliveira; Marciano Adilio Spica.

5. Pesquisa em políticas públicas educacionais: contribuições de Antonio Gramsci.....88

Maria Leticia Neves Taiok; Michelle Fernandes Lima.

6. Educação histórica: possibilidade de pesquisa sobre história das mulheres.....108

Silvéria da Aparecida Ferreira; Geysa Dongley Germinari.

Parte II

Os diferentes caminhos para a produção do conhecimento científico.....127

7. Um mapeamento das teses sobre a inclusão digital e educação nos cursos de doutorado dos programas de pós-graduação em educação no Brasil.....128

Alessandro Oliveira de Souza Araújo; Jamile Santinello.

8. Violência entre crianças em duas escolas de Guarapuava-PR: uma análise de superação desse fenômeno negativo a partir da parresia.....148

Eduardo Alexandre Santos de Oliveira; Poliana Fabiula Cardozo.

9. Produções desenvolvidas no programa de pós-graduação em educação com vistas à diversidade.....169

Eliziane de Fátima Alvaristo; Jamile Santinello.

10. Quem aprende/adquire o que?: uma revisão da terminologia implicada no ensino de língua inglesa para crianças e adolescentes.....189

Fernanda Seidel Bortolotti; Cibele Krause-Lemke.

11. Museus de memória educam? Contribuições dos conceitos acerca das "pedagogias culturais".....218

Lucas Antoszczyszyn; Poliana Fabiula Cardozo.

12. Inteligência artificial e a prática pedagógica digital na Unespar/campus Apucarana: pesquisa em andamento239

Miguel Faria; Jamile Santinello.

13. Os desafios dos cursos *stricto sensu*, mestrado e doutorado, na Unicentro, narrativas, significados e memórias do pós-pandemia.....261

Nilson Ferreira de Almeida

APRESENTAÇÃO

Este livro tem por objetivo socializar pesquisas dos doutorandos (as) e seus orientadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO) sobre os referenciais teórico-metodológicos utilizados em suas pesquisas bem como a aproximação com seus objetos de estudo.

A viabilidade em publicizar os objetos de estudo dos doutorandos e a forma como estão se apropriando dos seus referenciais teórico-metodológicos foi possível, devido ao recurso recebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Edital nº 2591/2022 – PPGE, vinculado ao PDPG Emergencial de Consolidação Estratégica dos Programas de Pós-Graduação (PPGS) Stricto Sensu Acadêmicos com notas 3 e 4 (PDPG-CONSOLIDAÇÃO-3-4)

Os aportes teórico-metodológicos são elementos fundamentais pois, orientam o delineamento das pesquisas na área educacional, estes trazem consigo as perspectivas de homem, sociedade, educação dos pesquisadores. Contudo, cada referencial teórico-metodológico apresenta especificidades e a forma como são apropriados nas pesquisas vincula-se à postura dos pesquisadores perante às questões sociais e educacionais.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste conta com duas linhas de pesquisa: a Linha 1, Políticas Educacionais, História e

Organização da Educação, na qual os estudos buscam investigar, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas a educação e sua relação com as questões políticas, sociológicas e filosóficas bem como as interferências do Estado Capitalista no processo de elaboração e implementação das políticas públicas educacionais.

Na Linha 2, Educação, Cultura e Diversidade, diante de uma diversidade de referenciais teórico-metodológicos, os estudos nela concentrados buscam problematizar as questões educacionais e sua relação com os aspectos culturais e sociais, indagando sobre elementos importantes da diversidade que existe em nossa sociedade.

Apresentamos a estrutura da divisão de capítulos por eixos temáticos, o que ocorre por almejarmos uma organização estratégica dos temas abordados. Desta forma, esse compilado é estruturado em duas partes.

Na **parte I**, intitulada “**A produção do conhecimento científico a partir de diferentes referenciais teórico-metodológicos**”, como o próprio título sugere, são exploradas as interfaces de diferentes abordagens teórico-metodológicas utilizadas na produção do conhecimento científico da Educação. Os capítulos incluídos aqui refletem inquietações diante de questões relacionadas à fundamentação teórica e metodológica de pesquisas científicas em diversos campos e podem conduzir os/as leitores/as à iniciação e/ou compreensão de diferentes perspectivas adotadas na condução de pesquisas científicas.

1. No capítulo que inaugura essa parte, intitulado "Uma pesquisa de campo em educação histórica e a multidimensionalidade da ciência", os autores André Luiz da Silva Cazula e Geysa Dongley Germinari delinearão e analisaram uma pesquisa etnográfica em Educação Histórica, e em seguida, ampliaram essa análise ao considerar suas implicações dentro do contexto amplo da multidimensionalidade da Ciência.
2. No segundo capítulo, "Pesquisa científica e suas questões teóricas e metodológicas: aproximações iniciais", as autoras, Elem Lustosa e Michelle Fernandes Lima realizaram uma análise de duas áreas do campo da pesquisa científica, a epistemologia geral e o campo da Política Educacional, de modo a evidenciar a importância da consistência de um suporte teórico nas pesquisas educacionais, tendo em vista a tendência de interesse apenas pelo objeto de pesquisa.
3. Na sequência, em "O Banco Mundial como intelectual coletivo: aproximações com o objeto da tese", de autoria de Fernanda Cristina Zimmermann Dorne e Michelle Fernandes Lima, é fornecida uma compreensão do papel do Banco Mundial como um agente influente na formulação de políticas educacionais, abordando tanto o aspecto conceitual quanto a aplicação prática desse fenômeno na política educacional contemporânea. É delineada uma análise sobre intelectuais coletivos, relacionado à teoria gramsciana sobre a função dos intelectuais na sociedade e

na política educacional, especificamente analisando o papel do Banco Mundial nesse contexto.

4. Já no escrito intitulado "Teoria feminista interseccional como aporte teóricometodológico para desenvolver pesquisas em educação", Keila de Oliveira e Marciano Adilio Spica discutiram o uso da Teoria Feminista Interseccional como suporte para pesquisas em Educação, sobre tudo com o foco na (re)construção de caminhos na busca de uma Educação para equidade. Construíram esse capítulo por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental, com foco em autoras como Lélia Gonzalez (2020), Kimberlé Crenshaw (1991; 2002; 2004; 2016), Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), entre outras.
5. Em seguida, Maria Letícia Neves Taiok e Michelle Fernandes Lima exploram no capítulo "Pesquisa em políticas públicas educacionais: contribuições de Antonio Gramsci" o método de pesquisa em políticas públicas educacionais sob a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, especificamente a visão gramsciana. As pesquisadoras destacam a importância do entendimento da obra e dos conceitos de Antonio Gramsci para uma análise coerente das políticas públicas educacionais e como o conceito de Estado Integral pode contribuir para a análise dessas políticas, uma vez que sua aplicação muitas vezes não é relacionada ao objeto de estudo de forma adequada.

6. Encerrando a parte I, encontramos o capítulo "Educação histórica: possibilidade de pesquisa sobre história das mulheres", de Silvéria da Aparecida Ferreira e Geysa Dongley Germinari, que propõe combinar o protagonismo discente com a temática da História das Mulheres. Destaca a teoria da Didática da História e as contribuições de Jörn Rüsen, enfatizando a formação da consciência histórica dos/das estudantes e a importância das narrativas históricas para atribuir sentido aos conteúdos.

A partir do sétimo capítulo, refletimos sobre “**Os diferentes caminhos para a produção do conhecimento científico**”, ou seja, a **Parte II**. O que dá tonalidade a esse conjunto de escritos são objetivos e resultados de pesquisas em andamento, nas mais versáteis áreas dentro do campo científico da Educação. É oferecido aos leitores o propósito de mergulharem em estudos específicos aplicados no contexto do PPGE nível doutorado, cada um representando um "caminho" distinto na produção do conhecimento científico em recortes locais, regionais e nacionais da contemporaneidade.

7. Alessandro Oliveira de Souza Araújo e Jamile Santinello fornecem, em “Um mapeamento das teses sobre a inclusão digital e educação nos cursos de doutorado dos programas de pós-graduação em educação no Brasil”, uma visão sobre as influências para a escolha dessa temática por pesquisadores/as a fim de demonstrar as variáveis do volume de produção de conhecimento sobre o assunto, especialmente no nível de doutorado. Para tanto, foi

realizado um mapeamento das teses sobre inclusão digital e educação no Brasil, produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) entre 2013 e 2023. Utilizando dados da Plataforma Sucupira, CNPQ, sites dos programas de pós-graduação e da Plataforma Lattes, os pesquisadores contextualizaram tais produções em relação aos PPGEs onde foram desenvolvidas.

8. Em seguida, está o capítulo de Eduardo Alexandre Santos de Oliveira e Poliana Fabíula Cardozo, intitulado "Violência entre crianças em duas escolas de Guarapuava-PR: uma análise de superação desse fenômeno negativo a partir da *parresía*". Conceitos filosóficos advindos de Corazza (1998), Foucault (2014; 2011a; 2011b; 2008a; 2008b; 2007; 2006a; 2006b; 1988; 1979), bem como contribuições de comentadores foucaultianos, corazzianos e trabalhos no âmbito da Educação dão tom a essas discussões. Ainda, por meio de cativantes metáforas que transmitem os desafios e encaminhamentos na jornada de superação da violência no âmbito escolar, os pesquisadores enfatizam a investigação em andamento, sobre a violência entre crianças em duas escolas de Guarapuava-PR, na busca por encontrar formas de superar esse problema a partir do conceito de *parresía*.
9. Em "Produções desenvolvidas no programa de pós-graduação em educação com vistas à diversidade", as pesquisadoras Eliziane de Fátima Alvaristo e Jamile Santinello apresentam as produções com vistas à

diversidade desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), níveis mestrado e doutorado, da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Utilizando uma abordagem qualitativa descritiva, o estudo expõe as produções acadêmicas, incluindo depósitos de patentes, artigos em revistas científicas, organização de livro, capítulos de livros e participação em congressos, no período de 2021 a 2023.

10. No capítulo "Quem aprende/adquire o que?: uma revisão da terminologia implicada no ensino de língua inglesa para crianças e adolescentes", as pesquisadoras Fernanda Seidel Bortolotti e Cibele Krause-Lemke realizaram uma revisão bibliográfica para refletir sobre a influência dos aspectos cognitivos e sociais na terminologia utilizada no ensino de língua inglesa para crianças e adolescentes. O estudo busca analisar como esses aspectos afetam a forma como a língua é abordada e mencionada no contexto educacional, especialmente para os aprendizes de inglês.
11. Na sequência, no capítulo "Museus de memória educam? Contribuições dos conceitos acerca das pedagogias culturais", dos pesquisadores Lucas Antoszczyszyn e Poliana Fabiula Cardozo, aplicam-se conceitos de pedagogias culturais nas práticas dos museus de memória. Os autores exploraram como os estudos culturais e educacionais permitem a integração desses conhecimentos, ao considerar os museus de memória como instituições que apresentam artefatos culturais e revelam práticas e saberes

humanos ao longo do tempo. Enfatiza-se que os museus de memória utilizam-se de discursos e ideologias aplicadas em objetos culturais para transmitir mensagens por meio de abordagens comunicativas, buscando educar os/as visitantes.

12. Os pesquisadores Miguel Faria e Jamile Santinello nos convidam a refletir sobre a "Inteligência artificial e a prática pedagógica digital na Unespar/campus Apucarana". Eles evidenciam a pesquisa em andamento e propõem uma investigação sobre o impacto da inclusão da inteligência artificial na prática pedagógica digital na UNESPAR – Campus Apucarana, buscando identificar como a inteligência artificial pode influenciar essa prática. Os objetivos incluem revisão bibliográfica sobre o tema, identificação das percepções dos docentes sobre a inteligência artificial, investigação das experiências dos docentes com essa tecnologia, exploração dos desafios e benefícios percebidos e proposição de recomendações para o desenvolvimento profissional.
13. Finalizando a parte II e também a coletânea, está o capítulo de Nilson Ferreira de Almeida, intitulado "Os desafios dos cursos stricto sensu, mestrado e doutorado, na Unicentro, significados e memórias do pós-pandemia". O autor explorou como os cursos de mestrado e doutorado da UNICENTRO enfrentaram os desafios impostos pela pandemia. Ele destacou que, durante o período referido, os meios de comunicação, as novas tecnologias, mídias e a

internet, facilitaram a circulação de conhecimento, a troca de informações e a transmissão de dados adaptados ao contexto da pandemia, reformulando hábitos e costumes e impactando a formação dos indivíduos nos cursos de mestrado e doutorado da UNICENTRO.

Desejamos uma leitura enriquecedora!

TEÓRICO-METODOLÓGICO
PARA A PESQUISA EM
EDUCAÇÃO APORTES
PORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS
PARA A PESQUISA
MÉTODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO
MÉTODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO

PARTE I

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO A PARTIR DE DIFERENTES REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

PARA A PESQUISA EM
EDUCAÇÃO

UMA PESQUISA DE CAMPO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A MULTIDIMENSIONALIDADE DA CIÊNCIA

André Luiz da Silva Cazula¹
Geysa Dongley Germinari²

Introdução

Neste texto apresentamos reflexões oriundas de tarefa proposta pela disciplina *Seminários de Tese II*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro, no segundo semestre de 2023. A atividade consistiu em avaliar uma tese relacionada à temática em desenvolvimento, bem como em analisar a própria tese em andamento, a partir da multidimensionalidade da Ciência, discussão da Ciência da Informação, tendo como referência o trabalho de Leilah Santiago Bufrem (2013), *Configurações da pesquisa em ciência da informação*. Nesta perspectiva, na primeira parte, abordamos a pesquisa científica do tipo etnográfica, em curso em duas turmas do Ensino Médio, no âmbito do campo de pesquisa da Educação Histórica, em segundo momento, discutimos a referida pesquisa a partir da multidimensionalidade da Ciência.

A Educação Histórica é um campo de pesquisa que vem se consolidando em linhas de pesquisas de cursos de pós-graduação, em experiências, em publicações e em eventos. Possui suas raízes na década de 1960, período em que ocorreu uma reestruturação curricular no Reno Unido, momento em que

¹ E-mail: cazula@uenp.edu.br, Instituição: Unicentro.

² E-mail: geysog@gmail.com, Instituição: Unicentro.

as investigações no ensino de História incluíram as experiências de professores que buscavam o diálogo entre a Ciência da História e as demandas práticas de seu ensino (SCHMIDT; URBAN, 2018).

A tradição do diálogo da Ciência da História com sua prática de ensino inclui ideias importantes em duas dimensões. De um lado, ênfase no desenvolvimento e formação do pensamento histórico, no entender a aprendizagem histórica como ferramenta para a mudança social, que precisa levar em conta o trabalho com determinadas competências cognitivas, tais como evidência, narrativa, empatia. Por outro lado, a aquisição dos conteúdos específicos da História (SCHMIDT; URBAN, 2018). Os conteúdos mínimos indicados pelos currículos e listados nos livros didáticos, conforme a Educação Histórica, devem ser desenvolvidos conjuntamente com os procedimentos da construção científica da narrativa histórica e em consideração à vida prática.

Por sua vez, a Ciência da Informação é um campo de produção científica, cujas questões, voltadas para a geração, comunicação, apropriação e uso do conhecimento, relacionam-se a um amplo leque de opções temáticas de diferentes áreas de formação acadêmica. Para Bufrem (2013), este campo aceita como pressuposto que os contextos científicos evoluem a partir das transformações da realidade, das condições para o fazer científico, dos objetos reais, ideais ou mentais, representados por dados, informações, conhecimentos e modelos, das possibilidades concretas de realização, por meio da relação entre teoria e prática.

Para se analisar e compreender os aspectos marcantes de uma pesquisa é pertinente um modelo não reducionista, mas multidimensional. Nesta linha, são importantes os quatro polos de análises propostos por Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) na obra *Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica*. O polo epistemológico refere-se à dimensão histórica ao procurar ir à origem da problemática, de caráter discursivo, fundado em critérios e dentro de uma linguagem apropriada aos paradigmas que a orientam; o polo teórico é a instância que se propõem os procedimentos julgados pertinentes para a interpretação dos fatos organizados; o polo morfológico diz respeito à exposição do objeto de conhecimento e se concretiza nos seus aspectos formais; O polo técnico evidencia as formas que são recolhidas as informações sobre a realidade (BUFREM, 2013).

Bufrem (2013) propõe a superação do modelo quadripolar descrito acima, uma vez que ao analisar 30 artigos científicos de maior incidência, no período entre 2008 e 2012, da Base Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (Brapci), encontrou em todos as dimensões de natureza política e ética. A autora apresenta um quadro com seis dimensões, uma para cada um dos polos mencionados, mais a política e a ética. A dimensão política concede ao pesquisador uma autonomia no estabelecimento de valor a determinados pressupostos e ao discurso crítico diante de contradições sociais. A dimensão ética remete aos direitos autorais e anonimato dos sujeitos, mas também à permanente vigilância em relação à postura investigativa.

Feitas as breves explicações sobre o campo da Educação Histórica e o campo da Ciência da Informação, passemos a apresentação da pesquisa que desenvolvemos para a tese de doutorado, para na sequência, analisá-la conforme as seis dimensões da pesquisa. As possibilidades de examinar uma pesquisa segundo um modelo de análise não redutor coopera para o melhor entendimento da dinâmica da prática de pesquisa.

A Educação Histórica e uma pesquisa do tipo etnográfica

Projeto de grande importância para a Educação Histórica ocorreu nos anos 1980, na Inglaterra, coordenados por Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alary Dickinson, chamado *Concepts of History and Teaching Approaches – CHATA*. “O projeto investigou a influência dos métodos de ensino nas compreensões sobre o passado, ancorando-se na ideia de que aprender História, era aprender a pensar o passado historicamente” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 10). As pesquisas realizadas por Lee, acerca das relações entre conceitos substantivos e ideias de segunda ordem, fundamentaram a elaboração da categoria de literacia histórica, que tem como finalidade a formação de uma consciência histórica mais complexa.

Para Peter Lee, uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja a História, como um *compromisso de indagação*, com suas próprias marcas de identificação, com ideias características organizadas e um vocabulário de expressões com significado especializado. “As considerações históricas são construções e não cópias do passado” (LEE, 2006, p. 140). Podem existir diversas interpretações sobre os conteúdos substantivos. Considera-se

que ter consciência histórica avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina acadêmica, dominar competências historiográficas, construir uma narrativa consistente da condição humana e refletir em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando (BARCA, 2007).

Também nos anos 1980, na Alemanha, historiadores encaminharam reflexões sobre a Didática da História, agregando aos estudos acerca das práticas de ensino e aprendizagem, elementos dedicados à percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica (SCHMIDT; URBAN, 2018). A partir dos anos 1990 começaram novos estudos no campo da Educação Histórica, com a participação de autores alemães, especialmente Jörn Rüsen, na perspectiva deste autor, a consciência histórica contribuiria para a aplicação do conhecimento histórico na vida prática, estabelecendo um processo de orientação temporal a partir do passado (SANTOS, 2020). As discussões produzidas na Alemanha repercutiram em vários países, especialmente na Inglaterra, de onde irradiaram para países como Estados Unidos, Canadá, Portugal, Espanha e Brasil (SCHMIDT; URBAN, 2018).

A pesquisa em andamento possui o título *Educação Histórica: a práxis docente da orientação temporal*. O objeto de estudo relaciona-se ao interesse pelas disciplinas de prática de ensino, em especial, o ponto central de reflexão vem sendo a interpretação do tempo histórico. Na pesquisa do mestrado, percebemos que por mais que as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (2008) para História difundem a necessidade de cada aluno se orientar temporalmente em sua vida, com base

no conhecimento histórico, sendo a orientação temporal uma atitude da consciência histórica, na integração do passado, presente e futuro, os professores apresentaram preocupações sobre pensar historicamente o futuro (CAZULA, 2016).

A importância da História para o futuro levou à escolha da orientação temporal como objeto de análise. Tempo não é exclusividade de alguma disciplina. Para a área da História podemos dizer que é a perspectiva de temporalidade que caracteriza o que denominamos de conhecimento histórico. Para a Educação Histórica, considerando a teoria da História de Jörn Rüsen, o desenvolvimento da consciência histórica representa uma diferenciação e uma expansão da consciência do tempo, ela dá estrutura ao conhecimento como um meio de entender o tempo presente e prospectar o futuro. “(...) é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2010a, p. 14).

“A Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, que é a formação da consciência histórica” (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 13). A especificidade do pensamento histórico é a dimensão temporal. O processo de escolarização pela aprendizagem histórica deve proporcionar uma consciência histórica genética, integradora das três dimensões: passado (experiência), presente (interpretação) e futuro (orientação) (RÜSEN, 2010b).

Propomos a investigação da orientação histórica, dimensão temporal relacionado ao futuro. Na vida, os acontecimentos precisam ter sentido. “Sentido é a categoria

central e fundamental que define o âmbito do cultural na vida humana” (RÜSEN, 2015, p.41). A experiência da mudança temporal vivida, da ruptura, é vivaz, “ (...) é necessário recuperar no presente o distanciamento temporal do passado”. (RÜSEN, 2015, p.45). Na conexão temporal, as experiências históricas carentes de interpretação ganham o sentido para serem manejadas. Esse ordenamento temporal se dá na forma de narração de uma história. “História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (RÜSEN, 2015, p.52).

A justificativa da pesquisa se dá em dois aspectos, por ser a Educação Histórica a orientação oficial no Estado do Paraná, era orientação nas DCE 2008 e segue indicada na parte específica de História dos Referencias Curriculares Paranaenses – RCP, produzidos a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, tanto para o Ensino Fundamental (2018), quanto para o Ensino Médio (2021). Outro ponto refere-se diretamente ao objetivo do ensino de História, desenvolver um trabalho docente no âmbito da práxis, para a formação de uma consciência histórica que se preste a uma orientação para o futuro.

O problema se coloca na seguinte questão: “Como ocorre a práxis do professor acerca da orientação temporal em aulas de História? ”. Para este questionamento, o objetivo geral é realizar um estudo sobre a práxis dos professores de História, em relação à orientação temporal, dimensão relacionada ao futuro. Os objetivos específicos são: discutir a orientação temporal como dimensão relacionada ao futuro; desenvolver uma pesquisa do

tipo etnográfica; investigar a práxis docente em relação à Educação Histórica, orientação curricular no Paraná; estudar a práxis docente da abordagem temporal dos conteúdos, com foco nas expectativas em relação ao futuro.

A pesquisa está acontecendo em duas séries, dois segundos anos do Novo Ensino Médio, com dois professores colaboradores, em dois Colégios estaduais parceiros, no município de Jacarezinho, Paraná, no ano letivo de 2023. As fontes são a Proposta Curricular para o Ensino de História do Projeto Político Pedagógico dos Colégios participantes; os Planos de Trabalho Docente elaborados pelos professores para as séries observadas; os cadernos de campo das observações em sala de aula; e as transcrições das entrevistas com os professores da Educação Básica.

A pesquisa é do tipo etnográfica, com observação participante sem intervenção direta, porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados na contextualização do fenômeno (ANDRÉ, 1995).

A discussão acerca dos dados empíricos será feita por intermédio de protocolos de análise, fundamentados a partir da Educação Histórica e da teoria da História de Rüsen, que visam compreender a realização da orientação temporal em sala de aula. São eles: práxis docentes em relação ao currículo do Novo Ensino Médio e à Educação Histórica; uso da historiografia e de fontes históricas de forma a relativizar os materiais didáticos; uso da subjetividade dos alunos, ou seja, a vida prática como conhecimento histórico; uso dos conteúdos meta-históricos, que são os conceitos da ciência histórica em sala de aula; e o tempo histórico, enquanto expectativas e intenções quanto ao futuro a partir da experiência histórica.

Em artigo sobre estudo da Didática da História a partir da metodologia da Educação Histórica, a pesquisadora Marlene Cainelli questiona: “Quais fatores objetivos e subjetivos orientam a atribuição de significância aos conteúdos escolhidos e a forma de ensiná-los?” (CAINELLI, 2019, p. 66). As análises das aulas e das narrativas dos docentes elucidam explicações sobre como buscam o sentido pela História, o que permite que o pesquisador escreva sobre as formas que o docente caminha em seu lecionar, de modo a cooperar com a construção de um saber prático para a orientação temporal e incentivar currículos como constantes construções coletivas.

Após os tópicos sobre a tese em construção, na sequência, faremos apontamentos sobre a mesma, considerando as seis dimensões da pesquisa, conforme estudos da área da Ciência da Informação.

Reflexões a partir da multidimensionalidade da Ciência

A primeira dimensão é a epistemológica. Neste ponto, as estruturas estabelecidas pelo pesquisador são produtos de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação. Parte-se da convicção de que as ideias geradas pela atitude científica são tributárias de sua condição de produção (BUFREM, 2013). No tocante à pesquisa em engendramento, no campo da Educação Histórica, a epistemologia é a própria da História. A especificidade do conhecimento histórico é a dimensão temporal. Possui método e conceitos científicos próprios. É verossímil. Parte-se do pressuposto de que há uma cognição própria em História. Vislumbra-se, desta maneira, que o conhecimento histórico resulta de uma competência histórica

a partir da apreensão de elementos epistemológicos da História (GERMINARI, 2011).

Para a dimensão teórica, conforme reflexões sobre nossa pesquisa, ressaltamos autores alemães, que discorrem sobre a dimensão didática da teoria da história. A Didática da História, como uma dimensão da teoria da História, que fornece o conceito de aprendizagem histórica para a Educação Histórica, é fundamentalmente ligada à prática da vida real. Nesse sentido, preocupa-se com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico. Ela tem por tarefa investigar, descritivo-empiricamente, a consciência histórica e regulá-la didático-normativamente, “pois esta consciência é um fator essencial da auto-identidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente” (BERGMANN, 1990, p. 30).

Jörn Rüsen apresenta uma matriz curricular que movimenta o ensino de História a partir das carências de orientação na vida prática, para percorrer a ciência especializada em perspectivas de interpretação, métodos e formas, e retornar como orientação temporal na vida prática, com o saber histórico proporcionando complexidade e maior refinamento para a consciência histórica individual (RÜSEN, 2010a). “(...) o autor entende a interpretação do tempo como uma necessidade humana que precisa ser estrutura para dar sentido aos eventos históricos” (SANTOS, 2020, p. 61). Discorremos sobre os principais autores da base teórica de nossa pesquisa. Para Bufrem (2013), o polo teórico é a dimensão pela qual são definidos os conceitos e descrita a fundamentação da pesquisa.

Para o caso em análise, o principal conceito é o de orientação temporal.

A dimensão morfológica aborda a estrutura e a linguagem da tese, bem como tipos ideais, tipologias, sistemas, modelos utilizados na pesquisa (BUFREM, 2013). Pretendemos para o texto final a seguinte estrutura: após a introdução, o primeiro capítulo trata do ensino de História e do Novo Ensino Médio, a partir de uma investigação da orientação temporal, para tanto, divide-se em três partes, a Educação Histórica e a definição de um objeto, o contexto escolar e a justificativa do trabalho, e a metodologia de uma pesquisa do tipo etnográfica. Os capítulos seguintes serão acerca dos dados obtidos empiricamente na pesquisa de campo, por intermédio de protocolos de análise, fundamentados a partir da Educação Histórica e da teoria da História de Rüsen, que visam compreender a realização da orientação temporal em sala de aula, versam sobre a práxis docente em relação ao currículo do Novo Ensino Médio e à Educação Histórica; o uso da historiografia e de fontes históricas de forma a relativizar os materiais didáticos; o uso da subjetividade dos alunos, ou seja, a vida prática como conhecimento histórico; o uso dos conteúdos meta-históricos, que são os conceitos da ciência histórica em sala de aula; e o tempo histórico, enquanto expectativas e intenções para o futuro.

Como tipologia, podemos citar os quatro tipos de consciência histórica descritos por Rüsen: tradicional (aceitação de tradições como orientações estabilizadoras da vida prática); exemplar (experiências temporais como regras gerais); crítica

(capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado); e genética (orientação temporal da própria vida prática com o emprego produtivo da assimetria entre experiência do passado e expectativa de futuro) (RÜSEN, 2010a).

A dimensão técnica da pesquisa diz respeito aos modelos de investigação, é verificada na dinâmica expressa na relação entre a construção do objeto científico e o mundo real, faz referência aos recolhimentos das informações da realidade (BUFREM, 2013). A pesquisa que desenvolvemos, sobre a práxis dos professores quanto à orientação temporal, está sendo realizada nos Colégios, sendo as fontes a serem analisadas: a Proposta Curricular para o Ensino de História do Projeto Político Pedagógico dos Colégios participantes da pesquisa; os Planos de Trabalho Docente elaborados pelos professores para as séries observadas; os cadernos de campo das observações em sala de aula; e as transcrições das entrevistas com os professores da rede estadual de ensino.

A Educação Histórica marca sua fundamentação no campo da História, e não no da Educação, da Pedagogia ou da Psicologia. Ancora-se, teórica e metodologicamente, na epistemologia da História, na metodologia da investigação das Ciências Sociais e na Historiografia. No âmbito da metodologia das Ciências Sociais, como a Sociologia e a Antropologia, são referenciados os princípios metodológicos da investigação, como os elementos da investigação qualitativa e quantitativa, que permitem olhar a escola e os sujeitos no universo escolar (SCHMIDT; URBAN, 2018).

A pesquisa do tipo etnográfica, ocorre com observação participante sem intervenção direta, porque parte do princípio de

que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados na contextualização do fenômeno (ANDRÉ, 1995). No caderno de campo constam as narrativas das oralidades em sala de aula, bem como cópias de textos passados no quadro ou na TV multimídia e descrição das atividades que ocorrem. Nas entrevistas serão questionadas as problemáticas levantadas. Faremos a discussão acerca dos dados empíricos obtidos, por intermédio de protocolos de análise, fundamentados a partir da Educação Histórica e da teoria da História de Rüsen.

Na dimensão política, a análise e investigação conjugam-se com o material empírico, na articulação dos conhecimentos sobre as relações de poder estabelecidas no contexto de estudos (BRUFREM, 2013). A orientação do poder instituído se dá pelos documentos curriculares oficiais. Considerando a BNCC, o Estado do Paraná publicou o RCP, que rompe com as DCE, que indicavam o professor como construtor de seu Plano de Trabalho Docente – PTD. Hoje o RCP, orientando a implantação do Novo Ensino Médio, tem seus *programas* para a rede estadual de ensino, como o Livro de Registro de Classe On-line – LRCO, que dá aulas prontas ao corpo docente. Mesmo nas carreiras docentes, vemos avançar a particularização do trabalho. Em visão panorâmica, é retirado do professor o domínio que o mesmo deve exercer sobre o conteúdo do ensino, dessa forma, a ciência e o trabalho do professor se fragmentam (CAZULA; GERMINARI, 2023).

Nesta dimensão, a intenção é cooperar com a práxis docente da orientação temporal, ou seja, visa um ensino de História de qualidade, no qual os alunos desenvolvam uma consciência histórica não apenas para conformação à sociedade instituída, mas com potencial de intervenções e geração de mudanças.

A dimensão ética aborda as preocupações com as posturas investigativas, fidedignidade, vigilância e visibilidade dos resultados (BUFREM, 2013). Neste sentido, nossa pesquisa mantém o anonimato dos sujeitos. O incômodo possível de ser causado aos professores e aos alunos, pela presença do pesquisador em sala de aula, é minimizado com o máximo de discrição pelo observador. Uma característica da pesquisa do tipo etnográfica é que ela ocorre por um período razoável de tempo, o que causa certa habituação dos sujeitos envolvidos.

Foram feitos os primeiros contatos com o Professor 1, do Colégio A, e com o Professor 2, do Colégio B, no mês de outubro de 2022. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, tramitada via Plataforma Brasil. No mês de novembro foram colhidas as Cartas de Autorização, assinadas pelos Diretores dos Colégios participantes. Incluímos na Plataforma Brasil os seguintes documentos: *Check list* documental; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE dos professores colaboradores; cartas de autorização das escolas parceiras; modelos dos TCLE para os responsáveis pelos alunos menores; modelos dos TCLE para os alunos maiores; modelo do Termo de Assentimento dos alunos menores; projeto de pesquisa; questionário da entrevista a ser realizada com os

professores colaboradores; cronograma de execução da pesquisa.

Neste processo de submissão na Plataforma Brasil houve a necessidade de solicitação da inclusão de um dos Colégios parceiros no CNPJ da Secretaria de Estado da Educação – SEED, pois estava no CNPJ da Associação de Pais e Mestres – APM, a outra escola já estava corretamente cadastrada. Em 25 de novembro de 2022, fizemos a inclusão da Folha de Rosto para pesquisa envolvendo Seres Humanos, devidamente assinada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro. Em 20 de dezembro de 2022, recebemos o primeiro Parecer Consubstanciado, indicando: 1. Necessidade de atualização dos modelos dos TCLE e Termo de Assentimento para o rodapé do COMEP/Irati, tínhamos feito no modelo do COMEP/Guarapuava; 2. Os TCLEs dos participantes não devem estar assinados, pois a assinatura é após a aprovação da pesquisa.

Em janeiro fizemos nova submissão ao CEP, incluindo a Carta de Resposta a Pendências, ressaltando o envio dos TCLEs conforme COMEP/Irati e sem estarem assinados. Em 10 de março de 2023, a pesquisa foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado n. 5.935.428, Instituição proponente UNICENTRO – Campus de Irati. Em 27 de janeiro de 2023, foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado n. 5.966.037, Instituição proponente Colégio A, e pelo Parecer Consubstanciado n. 5.966.033, Instituição proponente Colégio B. Estamos na fase de inserção de relatórios semestrais.

A observação nos Colégios e elaboração dos cadernos de campo tiveram início no mês de abril de 2023. No mês de maio

deste mesmo ano coletamos as assinaturas dos professores colaboradores nos respectivos TCLEs; assinatura dos Diretores dos Colégio parceiros nos TCLEs, como responsáveis pelos alunos menores, encaminhamento dado pelos professores colaboradores, considerando que ocorre apenas observação sem interferência e no horário e local habitual das aulas; assinatura dos alunos maiores de idade nos TCLEs; assinaturas dos alunos menores nos Termos de Assentimento. Por fim, vale ressaltar, que após a defesa da tese, pretendemos expor os resultados para os Colégios participantes.

Com a apresentação da pesquisa no âmbito da dimensão ética, completamos a verificação de nossa pesquisa a partir das seis dimensões do quadro da multidimensionalidade da Ciência, proposto por Leilah Santiago Bufrem. O referido quadro proporcionou um exercício de visualização da totalidade da prática de pesquisa considerando seis dimensões de análise e avaliação.

Considerações finais

A atividade proposta na disciplina *Seminários de Tese II*, de análise das pesquisas em andamento, conforme a multidimensionalidade da Ciência, se mostrou válida para a reflexão e compreensão da tese a ser defendida, no âmbito maior da Ciência, evidenciando quais os espaços ocupados por cada investigação, dentro das dimensões da pesquisa.

No caso de nossa pesquisa, a dimensão epistemológica ocupada é a da epistemologia da História; a dimensão teórica está fundamentada na matriz curricular e no desenvolvimento da

consciência histórica de Rüsen; a dimensão morfológica mostrou a estrutura da tese e discorreu sobre a tipologia da consciência histórica; a dimensão técnica abordou a pesquisa de campo do tipo etnográfica; a dimensão política almeja a práxis docente do currículo e da Educação Histórica, bem como um ensino que proporcione orientação temporal; a dimensão ética tratou das exigências formais de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.

As seis dimensões apresentam-se como uma alternativa para análise e discussão de pesquisas científicas, de forma a contribuir com as discussões sobre a construção de pesquisas empíricas e aumentar o entendimento da situação de trabalhos acadêmicos no universo científico.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 7, n. 1, p. 115-126, 2007. Disponível em <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>>. Acesso em 14 de maio de 2022.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, vol. 9, n. 19, p. 29-42, 1990.

BUFREM, Leilah Santiago. Configurações da pesquisa em ciência da informação. **DataGramZero – Revista de Informação**. v. 14, nº 6, s/p, dez. 2023. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/7777>. Acesso em: 11 out. 2023.

CAINELLI, Marlene. Didática da história e a competência de atribuição de sentido: um estudo a partir da metodologia da educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 55-67, mar. /abr. 2019.

CAZULA, André Luiz da Silva. **Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná e Orientação Temporal: Perspectivas e Práticas de professores da rede estadual de ensino**. Jacarezinho (PR). 2015. Dissertação (Mestrado em História Social – Área de Concentração: História Social). Universidade Estadual de Londrina. 2016.

CAZULA, André Luiz da Silva; GERMINARI, Geysa Dongley. Currículo de História para o Ensino Médio no Estado do Paraná: Educação Histórica e práxis docente pós-colonial. **Sæculum**, v. 28, n. 48, p. 194–207, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/65626>. Acesso em: 22 set. 2023.

GERMINARI, Geysa Dongley. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Número especial. Curitiba. Ed. UFPR, nº1, jan. 2006.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos**, vol. 19, n. 1, p. 11-27, 2015. Disponível em: <<https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33801>>. Acesso em: 14 mai. 2022.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: Uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN. Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1º reimpressão, 2010a.

RÜSEN. Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b.

SANTOS, Flávio Batista dos. **Orientação temporal, consciência histórica e a constituição da identidade docente**: Um estudo com professores de História. Tese (Doutorado em Educação – Área de Concentração: Educação). Universidade Estadual de Londrina. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Afinal, O que é Educação Histórica? **Revista Ibero-Americana de Educação Histórica – RIBEH**, vol. 01, n. 1, p. 07-31, 2018.

PESQUISA CIENTÍFICA E SUAS QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS: APROXIMAÇÕES INICIAIS

*Elem Lustosa*³

*Michelle Fernandes Lima*⁴

A Pesquisa científica é um aspecto, na verdade o momento culminante, de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela que dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades - Esse processo chama-se “conhecimento” (PINTO, 2020, p. 23).

Introdução

Este artigo é resultado de estudos e discussões sobre os fundamentos e implicações teórico-metodológicas da pesquisa em política educacional, realizados na disciplina de doutorado “Pesquisa e Produção do conhecimento em Políticas Educacionais, História e Organização da Educação” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste Guarapuava e Irati. Participante do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação – Unicentro.

⁴ Professora Doutora da Universidade Estadual do Centro-Oeste, e docente do PPGE-Unicentro. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação – Unicentro.

Estadual do Centro-Oeste (PR), ministrada pela professora Michelle Fernandes Lima. Vale ressaltar que esse texto nos remete às aproximações iniciais, ainda em construção, mas que de certa forma, irão ajudar para as pesquisas futuras.

Uma problemática inicial chamou a atenção quando iniciamos a leitura do livro “Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica” de Álvaro Vieira Pinto (2020) e essa questão foi: Quais as possibilidades de discussões da pesquisa científica, sem perder a coerência enquanto pesquisadora?

Diante dessa problemática inicial e das aulas, nosso objeto de estudo, que é produção do conhecimento, foi ganhando um novo olhar para iniciar a escrita da tese. Para conduzir esse estudo, foi definido o seguinte objetivo para o texto: “Como realizar a investigação de um objeto de estudo, considerando as questões epistemológicas da problemática do conhecimento?”

Esta questão foi central para nortear as discussões realizadas em sala a partir dos autores clássicos e teóricos que constituem o campo dos estudos epistemológicos em Política Educacional. São eles: Álvaro Vieira Pinto, Hilton Japiassu, Ivo Tonet, Silvio Gamboa, César Tello e Jefferson Mainardes.

Dessa forma, partimos para a discussão do conhecimento como mediação para compreender a realidade, ou seja, ele é importante para intervir na realidade atendendo determinados objetivos da sociedade. Assim, fazer ciência é fundamental para mudar uma a sociedade.

Nas palavras de Pinto (2020, p. 16):

A ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do seu mundo nacional se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social. Uma filosofia da pesquisa científica, que incorporará naturalmente toda a reflexão sobre a metodologia da investigação, a lógica do raciocínio científico e a sociologia da ciência, é o pressuposto indispensável à formação da consciência do trabalhador neste campo da cultura, tão indispensável quanto os conhecimentos particulares técnicos de que deve estar munido para empreender sua atividade.

Nesse sentido, torna-se essencial uma discussão sobre o conhecimento, de maneira que os pesquisadores tenham uma formação mais profunda na metodologia científica a partir de uma articulação entre a ciência e a consciência.

“A pesquisa científica tem de ser interpretada desde o primeiro momento com o emprego do conceito de totalidade” (Pinto, 2020, p. 24).

A categoria de totalidade implica no entendimento de que é fundamental interpretar o objeto a partir da sua realidade objetiva e as suas ligações como os elementos que estão ligados a ele.

Assim, a partir dessa introdução, o artigo está organizado escrito em duas partes: a primeira aborda o estudo da epistemologia geral e a segunda sob o enfoque da pesquisa no campo da Política Educacional, que é a nossa linha de pesquisa no Doutorado.

Pesquisa Científica: conceito e filosofia

Para iniciar, consideramos importante destacar alguns conceitos da pesquisa científica, conceitos esses que permeiam todas as discussões, uma vez que o pesquisador percorre um método de investigação. O primeiro termo utilizado é epistemologia: “o que é epistemologia? Epistemologia significa epistemologicamente, discurso (logos) sobre a ciência (episteme)” (Japiassu, 1979, p.24).

Pinto (2020, p. 77) discute epistemologia quando traz as questões dialéticas da realidade:

“A epistemologia representa a teoria da ciência. Supõe que o conhecimento da realidade já se encontra empiricamente distribuído em diversos campos específicos, conforme o grupamento natural de objetos ou fatos afins, a que o espírito se dedica. Trata da realização da ciência no ato concreto, efetivo, em que se constitui cada uma das suas divisões em particular.

Uma vez que optamos por investigar as questões epistemológicas, buscamos estudar como a ciência é produzida e como o objeto de estudo será elaborado, ou seja, como será a produção do conhecimento.

Segundo Japiassu (1979, p. 16) existe três tipos de epistemologia:

Epistemologia global (geral), quando se trata do Saber globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, quer sejam “especulativos”, quer “científicos”; Epistemologia particular, quando se trata de levar em consideração um campo particular do Saber, quer seja, “especulativo”, quer “científico”; Epistemologia específica, quando se

trata de levar em conta uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber.

Ou seja, a epistemologia é um discurso sobre a ciências que é uma obra coletiva, feita a partir de fundamentos sociais. Além disso, a ciência parte de um método, ela é uma atividade metódica a partir da realidade. Vale ressaltar que método é diferente de técnica, ele é um conjunto de concepções do homem sobre a sua visão de mundo.

O conceito de “método” não é estático, mas dinâmico, seu conteúdo varia, e, portanto, as relações entre seus diversos aspectos lógicos se alteram com o evoluir das ciências e com a aplicação daquilo que em cada época se entende por “método” (Pinto, 2020, p. 48).

A partir da escolha de um objeto de estudo, que compõe a realidade social, em constante transformação e que é historicamente determinado, será definido o método a ser estudado e os problemas que se colocam como importantes para serem pesquisados. Portanto, toda pesquisa, ou todo problema de pesquisa tem sua relevância e relação com a sociedade, para tanto, não pesquisamos temas e sim problemas.

Uma teoria das ciências só é epistemológica porque a epistemologia é histórica. Assim, a historicidade é essencial ao objeto da ciência sobre o qual é estabelecida uma reflexão que podemos chamar de “filosofia das ciências” ou epistemologia. E a história das ciências, não sendo ela própria uma ciência, e não tendo por isso mesmo um objeto científico, é uma das funções principais da epistemologia (Japiassu, 1979, p. 31).

A teoria geral do conhecimento, desta forma, só pode ser encontrada em uma perspectiva filosófica, ou seja, ela deve ser vista a partir da formação do homem e das questões do mundo. Assim a ciência só pode ser instrumento do homem quando é compreendida a partir da filosofia.

Não se exigirá, é evidente, que os cientistas ou os pesquisadores, no campo das ciências naturais ou humanas, sejam previamente revestidos da competência filosófica especializada do pensador de vocação ou profissão, mas o que se exige é que conheçam os grandes temas e as direções do pensamento de nossa época e saibam situar-se no debate travado especialmente em torno dos assuntos que se referem aos fundamentos do saber, a essência e ao papel da ciência, e que se resumem na compreensão do significado da função da lógica na elaboração dos resultados científicos (Pinto, 2020, p. 160).

Nesse sentido, o cientista não pode negar a filosofia pois, no pano de fundo de toda abordagem epistemológica, encontramos toda uma tradição filosófica (Japiassu, 1979, p. 29). Assim, uma das questões centrais em epistemologia é a necessidade de método, isto é, mais do que anunciar o método é importante trazer o método ao longo da pesquisa.

É importante não isolar o tema pesquisa científica do processo, pois ela compreende uma totalidade.

Álvaro Vieira aborda essa questão no trecho:

Somente considerando a pesquisa e a interpretação da realidade como um momento, embora o culminante, do processo pelo qual a matéria se constitui um sistema vivo em evolução, encontraremos o terreno firme em que assentar nossas análises e indagações, e de onde

igualmente brotarão as ideias gerais, as categorias lógicas, que nos permitiram abordar o problema gnosiológico e resolvê-lo racionalmente (Pinto, 2020, p.23).

Nesse sentido, podemos tratar outros dois conceitos: gnosiologia e ontologia, isso significa que, no período da ciência moderna podemos ter diferentes métodos. Isso depende das compreensões que cada pesquisador tem do seu objeto de pesquisa.

Uma pesquisa pode ter uma abordagem gnosiológica, como explica Ivo Tonet (2013, p. 12) em seu livro o “Método Científico: uma abordagem ontológica”:

É importante distinguir entre gnosiologia e ponto de vista gnosiológico e ontologia e ponto de vista ontológico. Como se sabe, gnosiologia é o estudo da problemática do conhecimento. Nesse caso, portanto, o conhecimento é o objeto a ser estudado, assim como poderia ser qualquer outro objeto. Deste modo, o próprio conhecimento (*gnosis*, em grego) pode ser abordado de um ponto de vista gnosiológico ou de um ponto de vista ontológico.

Justamente a visão de mundo do investigador irá definir o método, pois ele é todo referencial e aspecto conceitual que ajuda a instrumentalizar e localizar o objeto de estudo em uma dada realidade. Independente da forma de olhar para este objeto, os aspectos objetivos não podem ser mudados, pois a tarefa é traduzir a realidade, buscando referenciais e autores possíveis, que ajudem a analisar esse objeto.

Assim, é importante analisar a problemática do conhecimento do ponto de vista ontológico, ou seja, um estudo do objeto nas suas características mais gerais e essenciais.

Ontologia é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. A ontologia pode ter um caráter geral, quando se refere a todo e qualquer existente ou um caráter particular, quando se diz respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou ser social (Tonet, 2013, p. 12).

Um estudo ontológico significa a apreensão daquelas determinações e características que são essenciais para a existência do ser social, tomando como ponto de partida o objeto, ou seja, a realidade e suas relações. O objeto de estudo é central, por este motivo, conforme Tonet (2011, p. 74) a primeira pergunta, não é sobre o conhecimento e sim relativa ao ser social, isto é, o que é o ser social?

Por que essa pergunta deve preceder aquela relativa ao conhecimento? Porque conhecimento é apenas uma das dimensões do ser social. Ora, se o conhecimento é apenas uma das dimensões da totalidade que é o ser social, então, sua origem, sua natureza e sua função social só poderão ser apreendidas na medida em que se conhecerem as determinações mais gerais e essenciais deste ser e na medida em que se identificar o lugar que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social como totalidade, ou seja, na práxis social.

Têm-se duas formas de se analisar a problemática do conhecimento: 1) o ponto de vista ontológico que tem como eixo o ser social (as esferas do ser), na medida em que o sujeito gira

ao redor do objeto traduzindo a sua realidade e os elementos que constituem a sua essência; 2) e o ponto de vista gnosiológico que leva em consideração o sujeito como polo regente do conhecimento e é ele que vai dizer o que o objeto é (teoria do conhecimento humano, análise da origem natureza e essência). Esta relação sujeito/objeto é fundamental, pois é um ato que se processa na produção do conhecimento e que irá determinar o método que o sujeito irá utilizar para a construção do conhecimento (Tonet, 2013).

Uma questão central para toda pesquisa e que foi discutida com muito cuidado na disciplina foi a relação sujeito e objeto. “O método constitui-se na esfera da subjetividade não por direito natural e exclusivo desta, mas em virtude da origem de todo conteúdo subjetivo no plano da objetividade” (Pinto, 2020, p. 111).

O método revela a intencionalidade que o impulsiona, não apenas na composição etimológica do termo, que movimento objeto para objetivo prefigurado, neste caso o saber adquirir, senão que o método é sempre executado por uma consciência intencional por essência, finalista, que dispõe as condições práticas da pesquisa para que seja aplicável a objeto em estudo. Assim, a ciência é intencional em duplo sentido: por ser uma das intenções da sociedade, no interesse de desenvolver o processo produtivo; e em segundo lugar porque decorre da qualidade distintiva da Consciência do pesquisador, a sua intencionalidade, o fato de estar sempre dirigida para uma realidade que lhe é exterior (Pinto, 2020, p. 152).

Para a busca dos modelos investigativos, um dos desafios é a tarefa de unir sujeito e objeto, considerando a

realidade e a reflexão de como se faz a produção do conhecimento. Na área das ciências humanas, as pesquisas investigativas a partir do marxismo têm como objetivo conhecer essa realidade de fato como ela é, ou seja, para conhecer o objeto deve-se situá-lo na realidade buscando a sua origem, natureza e função social.

O discurso epistemológico encontra na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto. Tem como função não só resolver o problema geral das relações entre a filosofia e as ciências, mas também servir de ponto de encontro entre elas. Esse encontro só é possível em uma prática concreta; portanto, quando falamos de epistemologia da pesquisa o fazemos com base em um exercício concreto nessa área, buscando instrumentos analíticos na filosofia (Gamboa, 2018, p. 26-27).

Diante dessas questões, dos problemas filosóficos e da questão do método de investigação é que vai definir toda a relação de análise entre sujeito e objeto e a concepção de mundo do investigador.

Trata-se, pois, para Marx, de partir não de ideias, especulações ou fantasias, mas de fatos reais, “empiricamente verificáveis”, no caso os indivíduos concretos, o que eles fazem, as relações que estabelecem entre si e suas condições reais de existência, para então apreender as determinações essenciais que caracterizam este tipo de ser o seu processo de reprodução (Tonet, 2011, p. 79).

O padrão marxiano é um dos caminhos metodológicos para o campo da pesquisa em políticas e a práxis é justamente a junção entre a atividade humana subjetiva e a realidade material

objetiva. É justamente essa junção que vai determinar a ação do homem e o estudo da problemática do conhecimento levando em consideração o ser social e assim, priorizando o objeto.

O método científico é historicamente determinado e só pode ser compreendido dessa forma. O método é o reflexo das nossas necessidades e possibilidades materiais, ao mesmo tempo que nelas interfere. Os métodos científicos transformam-se no decorrer da história. No entanto, num dado momento histórico, podem existir diferentes interesses e necessidades. Em tais momentos, como existem também diferentes concepções de homem de natureza e de conhecimento, portanto, diferentes métodos. Assim, as diferenças metodológicas ocorrem não apenas temporalmente, mas também no mesmo momento e numa mesma sociedade (Andery, 1999, p. 15).

Nesse sentido, cabe ao pesquisador desenvolver o seu método de pesquisa conforme a sua perspectiva epistemológica, assim como também a sua visão de mundo. Nesse sentido, no próximo item abordamos a pesquisa em Política Educacional, uma vez que esta é a linha de pesquisa de doutoramento.

Pesquisa em Política Educacional A pesquisa sobre políticas educacionais é um campo específico da política em educação que aborda especificamente as investigações e produções acadêmicas na área. Sabe-se que existem diferentes linhas de pesquisa no campo das políticas educacionais, porém a proposta deste trabalho não é apontar essas linhas, mas alguns caminhos metodológicos da pesquisa em Política Educacional.

O conhecimento das questões epistemológicas e metodológicas da produção acadêmica em políticas

educacionais é fundamental para compreender como se conhece o campo, a partir de autores que buscam refletir sobre a pesquisa. Existem diferentes linhas no campo da política educacional, por esta razão é necessário revigorar o debate teórico e metodológico da pesquisa em educação, pois hoje temos um campo acadêmico específico para a área e que precisa ser reconhecido.

Dentro das pesquisas em políticas educacionais existe uma dificuldade de posicionamento da abordagem teórica metodológica em conceituar a política educacional. Fávero e Tonieto (2021, p. 45) apontam que trabalhos muitas vezes científicos não têm clareza de seus objetivos e objetos, o que dificulta um rigor metodológico pertinente para o campo trazendo uma “fragilidade epistemológica das pesquisas em Política Educacional ligadas à falta de teorização”.

O campo de estudos epistemológicos é um campo consideravelmente novo e traz uma grande contribuição para acadêmicos e estudiosos da área, pois envolve contextualizar a consistência científica.

O campo de estudos epistemológicos em Política Educativa (CEPE) devemos considerá-lo em termos de estrutura teórica como campo de estudo, o que é diferente de campo teórico. Entendendo o campo de estudo como um espaço teórico que possui uma finalidade teórica de análise (Almeida e Tello, 2013, p. 18).

Uma pesquisa não é apenas a leitura do objeto, mas sim todas as determinações que esse objeto apresenta frente às questões políticas, econômicas e sociais. É preciso mais, é necessária uma preocupação com a consistência do trabalho

científico, ou seja, agregar ao objeto o referencial teórico e metodológico e a perspectiva teórica coerente.

Assim, a importância de mais pesquisas que envolvam os fundamentos teóricos da pesquisa em Política Educacional. Uma das questões tratadas neste campo é a fragilidade em abordar o objeto de estudo e, muitos os trabalhos, não conseguem apresentar com clareza esse objeto, ou seja, não tratam o rigor teórico dentro de uma abordagem.

Desta forma, pensar é importante considerar os exercícios de análise para a política educacional, que contemple um estudo coerente e leve em consideração a articulação da política com um projeto maior de sociedade. As pesquisas demonstram, de certa forma, como o campo está refletindo e apresentando tendências de estudos e suas bases teóricas e metodológicas. Além disso, estudos refletem o reconhecimento da importância em fundamentar e constituir um campo científico consistente e um posicionamento epistemológico mais coerente com a visão de mundo que optamos enquanto pesquisadores.

Quando pensamos em um tema como objeto de estudo é importante levar em consideração algumas questões como: Quais valores finais almejados pelo meu trabalho? Esses valores influenciam todos os outros elementos?

Essa questão foi possível refletir a partir da fala do Professor Jefferson Mainardes_(2021) como convidado em uma de nossas aulas quando aborda as questões éticas e indica a leitura de um verbete “Ético-ontopistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência” da pesquisadora Anna Stetsenko da “*City University of New York*” trazendo a importância de se entender os projetos da sociedade.

Logo no início da leitura me deparei com um trecho de Paulo Freire “Minha prática exige de mim uma definição de onde estou” e essa questão fez rever todos os procedimentos de investigação, a partir do meu problema de pesquisa, seguindo uma verdade provisória a partir de exercícios de análise da minha prática enquanto pesquisadora da epistemologia da pesquisa e, principalmente da coerência teórica e metodológica que gostaríamos de alcançar ao longo do desenvolvimento do trabalho. “A imposição bruta de modelos hegemônicos de ciência é realizada sob a bandeira da objetividade, da validade e do rigor científico que, afirma-se, permitem que a ciência permaneça neutra e distante da ideologia e da política” (Stetsenko, 2021).

Desta forma, seguimos alguns passos, a partir dos autores estudados, traçando a importância da ontologia em processos de reconhecimento do campo da Política Educacional.

As pesquisas são formas rigorosas de produção do conhecimento para subsidiar e orientar as políticas educacionais, mas também para mistificá-las, justificá-las ou questioná-las, desmistificá-las e mesmo denunciá-las, propondo aperfeiçoamentos ou mesmo supressão das mesmas (Almeida e Tello, 2013. p. 29).

Essa questão se torna um aspecto importante, as pesquisas interferem na realidade e as discussões sobre as questões teóricas metodológicas das pesquisas são essenciais para a práxis educativa,

Conforme anuncia Gisele Masson (2022, p. 11):

A forma como concebemos a sociedade, os seres humanos, a educação, no ponto de partida e no ponto de chegada do processo de produção de conhecimento,

fundamentados em uma perspectiva filosófica, determinará como ocorrerá a intervenção na realidade (conservação, reformismo, transformação).

Para se trabalhar essa proposição epistemológica destaca-se como importante manter um posicionamento teórico adequado com o aporte teórico adotado para a pesquisa.

Almeida e Tello (2013, p. 13) destacam a importância do “conjunto de três componentes: a posição epistemológica; a perspectiva epistemológica e a perspectiva epistemológica”

Este conjunto faz uma contribuição extremamente importante para a área, no sentido estar atento para a ausência de posicionamento em várias pesquisas, pois não existe neutralidade e o posicionamento do pesquisador sempre vai estar presente no corpo do trabalho.

Desta forma, a posição epistemológica é o posicionamento que sustenta a metodologia, a perspectiva epistemológica que vai definir a metodologia da investigação (método), e o enfoque epistemológico é a metodologia escolhida pelo investigador.

Deste modo uma pesquisa em política educativa pode ser analisada tratando de identificar esses três componentes, os quais nos permitem, também, compreender a complexidade de uma pesquisa própria do campo, isto não encontrará somente em um dos componentes no tecido da investigação, mas sim em uma Perspectiva Epistemológica, em um Posicionamento Epistemológico e em um Enfoque Epistemológico, com maior ou menor coerência e consistência entre si (Almeida e Tello, 2013, p. 17).

Assim sendo, é importante abordar esse tema, além de ter um olhar sobre as questões metodológicas e para os referenciais. Para se produzir um trabalho coerente e consistente, é fundamental clareza das concepções epistemológicas que os fundamentam.

Atualmente, no Brasil, observa-se um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisas e eventos específicos de políticas sociais e políticas educacionais. A pesquisa de políticas educacionais vem se configurando no Brasil como um campo distinto em busca de consolidação. Neste contexto, defendemos que se faz necessário discutir os referenciais teórico-metodológicos das pesquisas que têm sido desenvolvidas, bem como os referenciais teórico-metodológicos que têm sido propostos para análise de políticas, principalmente na literatura internacional (Mainardes, Ferreira e Tello, 2011, p. 144).

Não é simples fazer uma pesquisa que dê conta de estabelecer uma análise consistente, pois depende de um tanto de esforço e coerência metodológica. Por este motivo, a análise de políticas está se destacando dentro das pesquisas acadêmicas, o que pode ser considerado um ponto bastante positivo, no sentido de se buscar uma melhor consistência de estudo. Muitas vezes, pesquisas em educação apresentam fragilidades epistemológicas.

Segundo Mainardes, Stremel e Soares (2018, p. 07):

No decorrer do tempo, o campo da Política Educacional foi afirmando-se como relativamente autônomo. No Brasil, embora exista uma interlocução dos pesquisadores com as contribuições da ciência política,

sociologia, economia etc., podemos considerar que a interlocução tem sido restrita em muitos casos.

Dessa forma, é importante reconhecer que nos falta agregar a questão teórica e metodológica fundamentada em estudos que nos trazem a importância em constituir um campo científico consistente de pesquisa.

O que requer um objeto de estudo? Muitas vezes agregar um posicionamento mais coerente para embasar questões da pesquisa científica.

Essas questões nos dão indícios do que pode ser investigado para o projeto de tese e em futuras publicações, uma vez que o campo está em constante transformação e quanto mais trabalhos forem desenvolvidos na área, mais rica se torna a discussão.

Considerações finais

A formação do pesquisador sofre influências da sociedade e a pesquisa é elemento central para um estudante. A partir dos fundamentos de estudiosos da área, percebe-se que ainda existe uma grande área de estudos para se explorar a importância de se manter um estudo mais coerente com as bases teóricas e metodológicas.

De fato, não se pode negar a importância de se ter um olhar sobre as questões metodológicas e um olhar para os referenciais, pois é fundamental para se produzir um trabalho coerente e consistente, com posição e clareza de concepções epistemológicas que os fundamentam.

A ciência da educação é permeada por áreas que dão sustentação ao pesquisador, como por exemplo a sociologia e a filosofia. Estudar essas questões nos permite praticar a dialética, uma vez que ajudam a entender as questões históricas, políticas e sociais.

A grande crítica é: não podemos simplesmente pensar nossa pesquisa apenas pelo nosso objeto de pesquisa, mas é importante dar suporte a ele, como por exemplo pensar no que vai fundamentar teoricamente a minha pesquisa e ainda escolhermos nossas perspectivas teóricas como escolha para dar suporte ao nosso objeto para dar conta do tema.

Desta forma, é necessário que mais pesquisas tragam contribuições para enriquecer o campo de estudos epistemológicos, pois fazer pesquisa científica em políticas educacionais é um grande desafio para a área da Educação.

Referências

ALMEIDA, M. de L.; TELLO, C. (Orgs). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 8. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: EDUC/Espaço e tempo, 1999.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2018.

JAPIASSU, H. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves, 3ª ed. 1979.

MAINARDES, J. (Org.) **Metapesquisa no Campo da Política Educacional**. Curitiba: CRV: 2021.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; SOARES, S. T. Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional no Brasil: mapeamento e reflexões. **Revista Movimento**, Niterói, v. 5, n. 8, p. 43-74, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32646>>. Acesso em: 14 de out. 2023.

MASSON G. Ontoepistemologia na produção de conhecimento no campo da Educação. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa. v. 17, e20169, p. 1-17, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 14 de out. de 2023.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

STETSENKO, A. **Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência**. In: ANPed. Ética e pesquisa em educação: subsídios. v. 2. Rio de Janeiro: ANPed, 2021. p. 1-9.

TONET, I. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

O BANCO MUNDIAL COMO INTELECTUAL COLETIVO: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DA TESE

*Fernanda Cristina Zimmermann Dorne*⁵
*Michelle Fernandes Lima*⁶

Introdução

Este artigo tem como objetivo expor os primeiros estudos e resultados da pesquisa de doutorado em andamento inserida na Linha 1: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Consideramos na tese o Banco Mundial como um indutor de políticas, suas orientações são intimamente relacionadas pela negociação de interesses internos e externos de intervenção e de consentimento (SILVA 2002).

Organizamos o artigo em dois momentos, a saber: na primeira parte, tratamos sobre o intelectual orgânico e tradicional; na segunda abordamos sobre intelectuais coletivos, via Banco Mundial. Liguori (2017), explica no verbete

⁵ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação na Universidade Estadual do Oeste (UNICENTRO). Professora do Magistério Superior Substituta-UTFPR. Email:dornefernanda@gmail.com.

⁶ Professora e Orientadora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Email: mflima@unicentro.br

“intelectuais” que a proporção deste lema, é percorrida ao longo da vida de Gramsci, seja ela nos escritos pré-carcerários e retoma sua proporção nos cadernos do cárcere.

Gramsci tratou em suas obras de duas categorias de intelectuais: **os orgânicos**, que surgem da classe social que os originou, tornando-se seus especialistas, organizadores e homogeneizadores; e **os tradicionais**, que erroneamente acreditam estar desligados das classes sociais. Estes últimos nascem em uma classe específica e acabam por solidificar-se, transformando-se em uma casta, “como exemplo mais típico os clérigos, hoje podemos acrescentar os militares, professor universitário e outros” (Mari, 2011, p. 4)

No que se refere a ideia de intelectual coletivo, destacamos a importância da mediação, representada por um intermediário entre os interesses dos países centrais e periféricos, a partir das agendas solicitadas pelos países centrais. Referenciando Mari e Grande (2010, p. 148), que compreendem o Banco Mundial como intelectual coletivo, no sentido gramsciano em:

considerando o BM como agência de Estado que assume o papel de *intelectual coletivo*, no sentido gramsciano, e instituição que produz pensamento e ação, que se articula em ideias-eixo, tais como: globalização, mercado, mercadoria, mercado-financeiro, dívida externa, ajuste fiscal, países centrais e “em desenvolvimento”.

Isto posto, a função orgânica no âmbito das relações internacionais é um exercício. Apesar da aparente coerência e solidez dos discursos, projetos e reformas voltados para esses

países, é importante ressaltar que existem condicionantes que visam manter o controle hegemônico da economia norte-americana sobre as demais economias. (Mari e Grade, 2010).

Categorias de intelectuais: tradicionais e orgânicos

Nas diversas concepções desenvolvidas por Antonio Gramsci no cárcere, destaca -se um notável projeto de pesquisa, que teve como objetivo aprofundar a história dos intelectuais. A questão central dos intelectuais é de natureza política, uma vez que sua função é política. Isso ocorre porque o que os torna intelectuais é sua habilidade de conectar corações e mentes, apoiando uma determinada visão de mundo que, obviamente, não se limita apenas a esse campo, mas influencia comportamentos. É exatamente o caráter organizacional que define o indivíduo como intelectual na sociedade (Silva, 2022)

Assim os intelectuais desempenham um papel fundamental no processo de reprodução social, ocupando posições sociais de tomada de decisão prática e teórica. A principal função desses elementos reside na construção de uma nova moral e cultura. (Mari, 2011).

Gramsci considera que todos os sujeitos são intelectuais, mas nem todos os sujeitos assume o papel de intelectuais na sociedade. O autor rejeita uma concepção simplista de inteligência e expande o conceito ao não o limitar à noção comumente aceita do "grande intelectual", que é celebrado por possuir melhor conhecimento e está acima da maioria. Não é não possível despojar qualquer atividade humana de sua dimensão intelectual. (Silva, 2022). Gramsci no caderno 12 define que:

seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgo de um paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se, assim, historicamente, as categorias especializadas para o exercício da função intelectual, formam-se em conexão com todos os grupos, mas, sobretudo, em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em correlação com o grupo social dominante (Gramsci, 2022, p. 18-19).

Assim, os intelectuais podem ser diferenciados de acordo na sua constituição e no papel que desempenham, ou seja, intelectuais tradicionais e intelectuais orgânicos. Silva (2022), explica que esta categoria é tão importante, que é citada em todos os cadernos do cárcere na totalidade de 1724 vezes este termo, intelectuais. Essa relação entre esta categoria e o mundo de produção não é imediata, e sim “mediada em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. (Gramsci, 2007, p. 20). Dessa maneira, os intelectuais são sujeitos chaves na manutenção ou combate de ideologias.

Os intelectuais orgânicos são indivíduos que estão realmente ligados à classe que representam, tanto em sua atuação teórica quanto prática. Portanto, é possível encontrar intelectuais orgânicos, tanto na classe dominante quanto na classe trabalhadora. Nas dinâmicas de poder, os intelectuais tradicionais são indivíduos de relevância estratégica na batalha pela supremacia, devendo ser objeto de disputa para que possam,

em conjunto com os intelectuais orgânicos, representar os interesses do grupo social que busca a hegemonia (ibid)

uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tanto mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (Gramsci, 2022, p 19).

Silva (2022, p.) explica que os intelectuais tradicionais, provenientes de um modo de produção anterior, pois:

Os intelectuais tradicionais, originários de um modo de produção anterior, perduram em seu espaço de influência e organização, apesar da mudança predominante da forma de produção e organização política e social (como os eclesiásticos, que eram os intelectuais orgânicos do sistema feudal).

Dessa maneira, começam a exercer sua influência e se organizam, mesmo diante da mudança predominante na forma de produção e na organização política e social. Um exemplo disso são os eclesiásticos, que desempenhavam o papel de intelectuais orgânicos no sistema feudal. Visto que, à época, era comum encontrar intelectuais tradicionais, que tinham uma forte influência religiosa e uma mentalidade tradicionalista. Esses intelectuais defenderam uma concepção ideológica monopolista, que mantinha os camponeses subordinados aos grandes proprietários rurais.

Nas relações de força, os intelectuais tradicionais são sujeitos que apresentam valor estratégico na luta pela

hegemonia, deveriam ser disputados para que pudessem vir a representar, aliados aos intelectuais orgânicos, os mesmos interesses do grupo social que disputa a hegemonia, ou seja, “Os intelectuais não são, sujeitos imparciais ou neutros, inclusive pela impossibilidade de isenção da história e do grupo em que atuam em prol de uma concepção de mundo da qual são representantes e difusores” (Silva, 2022, p. 8) .

Dessa maneira, verificamos a diferença ente os intelectuais orgânicos e os tradicionais, para que no próximo tópico, entendamos o motivo pelo qual a literatura gramsciana, sinaliza o Banco Mundial como intelectual coletivo.

Banco Mundial como intelectual coletivo: contribuições para a pesquisa em políticas educacionais

O Banco Mundial (BM) é um agente político, financeiro e intelectual, e que exerce influência direta nas políticas educacionais, visto que “as raízes do BM expressam a função das elites orgânicas cumprindo o exercício de córtex político dos interesses hegemônicos” (Mari e Grade, 2010, p. 315).

Dessa forma, o Banco Mundial foi criado em 1944 com o propósito de orientar suas iniciativas para a manutenção da infraestrutura das nações no período pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Atualmente, dedica-se à execução de estratégias com o objetivo de aliviar a pobreza e promover a prosperidade compartilhada em nações como em desenvolvimento. (Word Bank 2022).

A filosofia do BM é descrita no seu site que contempla as principais áreas de desenvolvimento, além de fornecer auxílio

financeiro e assistência técnica, “ajudamos os países a compartilhar e aplicar conhecimento e soluções inovadoras aos desafios que enfrentam” (WORD BANK, 2022). Com 189 países membros, funcionários de mais de 170 países e escritórios em mais de 130 localidades, “o Grupo Banco Mundial é uma parceria global única: cinco instituições trabalhando por soluções sustentáveis que reduzam a pobreza e construam prosperidade compartilhada nos países em desenvolvimento” (ibidem).

Embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, concerne um modelo de empréstimo do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e a rigidez das regras e as precondições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (FONSECA, 1998).

Os autores Mari e Grade (2014), corroborando, explicam que emergem os intelectuais coletivos internacionais, como os organismos multilaterais, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, A Organização Mundial do Comércio, UNESCO, CEPAL, [...] com novas funções específicas voltadas para a consolidação, em nível global, da acumulação flexível.

Em sua proposta de se tornar um banco de conhecimento, ele aponta algumas diretrizes para os países com os quais mantêm relações financeiras, com o objetivo de melhorar o mecanismo de controle de contas públicas, treinar juízes

formação de inspetores fiscais e outras funções públicas, acompanhada de mudanças estruturais, como o controle exclusivo. (Pereira, 2014).

Dessa forma, Pereira (2014) destaca que o BM sempre explorou – ainda que de diferentes formas – a sinergia entre dinheiro, ideias e prescrições políticas para ampliar a sua influência e institucionalizar as suas pautas em âmbito internacional, “isso porque o BM é **um ator político, intelectual e financeiro**, devido à sua condição absolutamente singular de empregador, formulador e articulador de políticas, ator da sociedade civil e veiculador de ideias” (PEREIRA, 2014, p. 20)

Dessa maneira, o conceito gramsciano de *intelectuais coletivos*, permite dimensionar o movimento do BM em nosso país. Sobre a ideia de intelectual coletivo e o processo hegemônico, encontramos em Gramsci (1991) uma análise que mostra a correlação de forças intervenientes entre grupos historicamente constituídos em busca de hegemonia. Esse processo assume diversas formas, desde organizações econômico-corporativas até partidos.

Desse modo, sobre o consenso, compreende-se o Banco Mundial como incluso na categoria “intelectuais”, pois, de acordo com Gramsci, neste aspecto da relação entre nacional e internacional, “os intelectuais possuem a função de mediar os extremos, de “socializar” descobertas técnicas que fazem funcionar toda atividade de direção, de imaginar compromissos e alternativas entre soluções extremas” (GRAMSCI, 2002, p. 42).

Para um possível aprofundamento, é necessário distinguir entre as diferentes formas de intelectuais e as

diferentes funções que desempenham nas relações sociais. Em consonância:

Queremos dizer sobre o BM como intelectual coletivo no conjunto das relações internacionais, vinculado aos interesses nacionais. Esses grupos são reconhecidos por Gramsci como intelectuais que estabelecem correlação de forças nas funções de socialização e mediação dos interesses de classes, como forças ideológico-políticas, funcionando como intelectuais coletivos de força internacional, são formados por instituições religiosas, civis como o Rotary Club e grupos como dos Judeus e maçônicos (MARI, GRADE, 2010, p. 157).

Essa compreensão de Gramsci nos aproxima da ideia do BM como intelectual coletivo, representante das elites orgânicas dos países centrais. A imagem do Banco do conhecimento confirma a sua função como agente de reflexão e de intervenção nas dinâmicas internacionais dos países subalternos. A expressão atual mais avançada consiste em agregar intelectuais especializados em nível global e promover atividades organizadas e articuladas, que englobam as dimensões políticas e econômicas como uma vontade coletiva (*ibid*)

A criação do Banco do Conhecimento é resultado da construção das classes dominantes na afirmação das determinações das classes sociais. A concepção de córtex político nos auxilia a refletir sobre a noção do BM como um coletivo intelectual, capaz de criar consensos ativos. Isso ocorre porque essa agência assume a responsabilidade de organizar o pensamento hegemônico, ao articular informações, gerar conhecimento e estabelecer como um espaço de debate para economistas, empresários e governos. A disseminação de

pensamentos educacionais contribui, dessa maneira, para legitimar uma determinada ordem de classes e funções sociais, ao naturalizar cargos e buscar consenso com países clientes.

É importante salientar que, os autores versam sobre a diferenciação do Banco Mundial, entre final do século XX e início do século XXI, há uma nova fase de relações entre os países centrais e periféricos, marcada pelas orientações políticas no campo educacional, via *intelectuais coletivos*. Como tal característica, intelectual coletivo, a interpretação dos interesses dos países centrais sobre os periféricos, produzindo o consenso. Pois a função do “Banco Mundial, consiste em produzir ideias que promovam o consenso nos estados nacionais a partir das agendas solicitadas pelos países centrais. É exercício de função orgânica no nível das relações internacionais” (MARI; GRADE, 2010, p. 149).

Em relação ao Paraná, Soares (2018), explicita que o estado optou por implementar um modelo de gestão matricial orientado para resultados, que se manifesta de maneira concreta por meio de acordos de gestão. Esse sistema faz uso de ferramentas estratégicas, como a alocação de recursos por produto, a contabilidade gerencial e a padronização das práticas de trabalho. Esse modelo se baseia na contratação de metas e resultados, ou seja, envolve a utilização de instrumentos de gestão nos quais os diversos setores da administração se comprometem a melhorar a qualidade de seus serviços, na prática, o que ocorre “é uma gerência que cabe nos modernos sistemas de controle, mas não chega à concretude da vida cotidiana das pessoas, é uma administração abstraída das lutas e forças que compõem a sociedade” (Soares, 2018, p. 80).

Assim, a lógica adotada está inserida no “Projeto Multissetorial de Desenvolvimento do Paraná”, o Banco Mundial, como indicado via intelectuais coletivo, corrobora com esta visão que promova o consenso, “a adoção dessa abordagem e a existência de mecanismos de controle e monitoramento” (Soares, 2018, p. 84). Na tese em andamento, verificamos que o estado, recebeu U\$ 713, 24 milhões. O BM, responsabilizou em financiar uma parte que corresponde ao valor de U\$ 350 milhões e o restante, em contrapartida, caberia ao estado. Sendo este montante dedicado o valor de 12% para o setor educacional. (Banco Mundial, 2013).

Nessa perspectiva, foram engajados em parceria do BM e a secretaria do Paraná. três programas estratégicos para a área da Educação: Renova Escola, Formação em Ação e Sistema de Avaliação, a saber: a) o investimento em avaliação interna baseada em descritores e indicadores de aprendizagem; b) formação dos professores; c) investimentos na infraestrutura.

No que tange a “Avaliação da aprendizagem”: o Programa Avaliação da Aprendizagem, configura-se na exigência de um sistema próprio de avaliação de proficiência dos alunos da Rede Pública Estadual do Paraná. Na “Formação em Ação” - as ações em questão são detalhadas pela descentralização e ocorrem no âmbito escolar. Seu objetivo principal é promover a formação continuada por meio da realização de workshops que abordem tanto conteúdos curriculares, quanto temas específicos relacionados à demanda regional. E o “Renova Escola” - tem como objetivo geral melhorar o ambiente de ensino por meio de investimentos de infraestrutura. (Paraná, 2013).

Assim, podemos perceber que a qualidade da Educação Básica se limita, de um lado, à análise de indicadores e, por outro, à pressão para melhorá-la. Essa pressão abrange tanto a administração escolar quanto os educadores, ou seja, envolve uma cultura da responsabilização, a qual Freitas (2011), intitula como “sistema de responsabilização”, que inclui três elementos: medição do desempenho dos alunos; relatório público do desempenho da escola, e recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho ou melhorá-lo.

Considerações Finais

A discussão sobre o artigo apresentado, dedicou-se explicar os intelectuais orgânicos e coletivos, via o filósofo sardo Antonio Gramsci. Em seguida, demonstrou-se como o Banco Mundial, enraizado em nosso sistema político, econômico e social, é conceituado como intelectual orgânico, ou seja, não apenas faz empréstimos ao país, como também desenha como as estruturas educacionais.

Compreendemos que no final do século XX e início do século XXI, há uma nova fase nas relações entre os países centrais e periféricos, definida pela introdução das orientações políticas, mormente no campo educativo, via intelectuais coletivos. Esclarecemos que abordaremos o Banco Mundial como a agência central nesse processo, dado seu significado em termos de geopolítica.

Nesse sentido, entende-se que as recomendações do Banco Mundial não são uma simples imposição/coerção, por meio de

condições impostas pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento com vistas à decisão de empréstimos. No entanto, além disso, eles precisam do consentimento dos líderes desses países na implementação dessas diretrizes.

Assim, a conformidade do Estado às designações e ordens do BM permeia a questão da hegemonia, no sentido gramsciano, onde coerção e consentimento são duas faces da mesma moeda, o que significa que o Banco Mundial tem o poder de conceder ou recusar empréstimos para países como coerção. No entanto, além da coerção é preciso o elemento do consentimento. Assim, o BM, utiliza-se das suas recomendações e condicionalidades para propugnar políticas educacionais, mirando na conjuntura atual, adaptá-las a uma reforma na educação pública, visando a sedimentação da hegemonia do capital.

A importância desses agentes coletivos em Gramsci (1999) é evidenciada nas análises sobre o papel do intelectual na estruturação dos grupos sociais. As organizações coletivas manifestam-se como autoconsciência através da constituição de uma elite de intelectuais. Queremos afirmar, por meio desta redação, que o BM desempenha um papel de mediação intelectual nos estados nacionais, onde os consensos ativos foram estabelecidos como uma forma de evitar revoltas populares, por meio de ações proativas.

A ideia de coletivo intelectual destaca a importância da mediação como um intermediário entre os interesses dos países centrais e periféricos. Na nossa perspectiva, a função do Banco é gerar propostas que estimulem o acordo nos estados nacionais com base nas agendas requisitadas pelos países centrais. A função orgânica no âmbito das relações internacionais é um

exercício. Apesar da aparente coerência e solidez dos discursos, projetos e reformas voltadas para esses países, existem condicionantes que visam manter o controle hegemônico da economia norte-americana sobre as demais economias do globo. As raízes do BM expressam a função das elites orgânicas ao exercerem o controle político dos interesses hegemônicos.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Explorar a História**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) Política educacional: impasses e alternativas. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FREITAS, L. C de: Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? In SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIR. SBE, Campinas-SP. 2011. **Anais Eletrônicos**. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A., 1891-1937. **Cadernos do cárcere**, volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo/ Antonio Gramsci; tradução Carlos Nelson Coutinho. – 9. ed - Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2022.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário*

gramsciano (1926-1937). - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017. 831p. ISBN: 978-85-7559-535-6

MARI, C. L. de; GRADE, M. Reformas da educação superior: banco mundial, conhecimento e consensos ativos: banco mundial, conhecimento e consensos ativos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 146-164, dez. 2010.

MARI, C. L. . O papel educador dos intelectuais na formação ideológica e hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana. In: Domingos Leite Lima Filho. (Org.). Trabalho E Formação Humana: o papel dos intelectuais e da educação. 1 ed. Curitiba: UFTPR, 2011, v. 1, p. 65-84.

PARANÁ. Contrato de empréstimos do Estado do Paraná com o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento-Bird. Curitiba 2013. Disponível em<
https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/ContratoBirdReestruturacao0501216.pdf>

PEREIRA, J. M.M. (org.) **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013) / Organização de João Márcio Mendes Pereira e Marcela Pronko. - Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

SILVA, DR (2022). Gramsci e os Intelectuais, dos orgânicos aos lorianos: uma faceta para pensar o bolsonarismo. Em *Pré impressões SciELO* . <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4000>

SOARES, N. de P. O gerencialismo na educação e as orientações do Banco Mundial: um olhar para as políticas educacionais

implementadas no Paraná de 2011 a 2016. 127 f. **Dissertação**
(Mestrado)- Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

TEORIA FEMINISTA INTERSECCIONAL COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA DESENVOLVER PESQUISAS NA EDUCAÇÃO

*Keila de Oliveira*⁷

*Marciano Adilio Spica*⁸

Introdução

A problemática que norteia esse estudo é discutir as possibilidades de utilizar a Interseccionalidade como aporte teórico-metodológico nas pesquisas em Educação. Nessa perspectiva, o objetivo geral é apresentar as contribuições da Teoria da Interseccionalidade a partir dos estudos do Feminismo Interseccional, utilizando-se a metodologia bibliográfica, a partir de estudos realizados anteriormente, como livros, artigos, teses e dissertações e, também, a pesquisa documental, por meio das normativas e diretrizes que versam sobre as relações étnico-raciais e de gênero no âmbito educacional. Nesse sentido, para discutir sobre a Teoria da Interseccionalidade e seu uso como ferramenta analítica e teórico-metodológica educacional, este estudo se ampara nas contribuições de Lélia Gonzalez (2020), Kimberlé Crenshaw (1991; 2002; 2004; 2016), Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), entre outras autoras.

⁷ Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. E-mail: keilakdn@gmail.com

⁸ Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. E-mail: mspica@unicentro.br

Tal estudo justifica-se, a nosso ver, pela importância dos debates educacionais para promover uma educação que preza pelos princípios de equidade e justiça social, em um contexto educacional no qual ainda existem tensões e desafios para discussões relacionadas à raça e gênero, em especial, relacionado à formação de professores e ao trabalho desenvolvido pelas/os professores em sala de aula, desde a educação infantil, conforme destacam Eliane dos S. Cavalleiro (1998), Lucimar R. Dias e Bento Maria A. da S. (2012), Bianca S. Guizzo, Maria A. Zubaran e Dinah Beck (2017), entre outras/os.

Nosso ponto de partida são os estudos de Kimberlé Crenshaw (2002), precursora⁹ da teoria interseccional e que exemplifica a Interseccionalidade a partir da metáfora dos “cruzamentos”, para compreender raça, gênero, classe, entre outras categorias consideradas como eixos de poder. A autora destaca que as mulheres racializadas se encontram, por vezes, em um espaço em que o racismo, a classe ou outro(s) eixo(s) se encontram, ali está o que a autora denomina como “cruzamentos” (Crenshaw, 2002, p. 177), sendo necessário uma negociação de tráfego, ou seja, quanto mais intersecções, maior é dificuldade de lidar com esse fluxo, e assim, algumas colisões são inevitáveis, e nesse percurso, os direitos de alguns sujeitos são violados, especialmente, das mulheres não brancas. Embora Crenshaw seja reconhecida por ter cunhado o termo

⁹ A teoria passou a ser reconhecida e nomeada a partir da publicação do artigo *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*, publicado na *Stanford Law Review*, escrito pela feminista afro-americana Kimberlé Crenshaw (1991).

interseccionalidade, outras autoras, de diversas áreas já defendiam essa ideia, mas não faziam uso do termo, e “apesar da centralidade dos estudos de mulheres para a interseccionalidade, seria um erro considerar a interseccionalidade como um projeto exclusivamente feminista ou como uma variante da teoria feminista” (Collins, 2017, p. 13).

Partindo dessa definição apresentada por Crenshaw (2002), neste artigo, priorizamos estudos que abrangem a perspectiva feminista interseccional, considerando principalmente a intersecção entre as categorias raça e gênero, entendendo que “o racismo e suas práticas devem ser levados em conta nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa” (González, 2020, p. 105), de modo que a mulher negra está sujeita a uma maior carga de discriminação, pois ocupa “o polo oposto ao da dominação, representado pela figura do homem branco e burguês. Por estas razões, constituímos o setor mais oprimido da sociedade brasileira”, sofrendo uma dupla discriminação, conforme relato da Carta-denúncia, escrita pelo Coletivo de Mulheres Negras Nzinga, em 08 de fevereiro de 1984 (González, 2020, p. 109).

Nesse sentido, é que, ao discutirmos sobre a temática étnico-racial e de gênero, fazemos uso da teoria feminista interseccional, considerando a presença desses atravessamentos sociais de maneira explícita, entendendo que são categorias que precisam ser nomeadas, a fim de promover a visibilidade das discussões em que as mulheres negras são por vezes excluídas ou marginalizadas.

Interseccionalidade - conceituação teórica

Considerado como um dos movimentos mais expressivos na luta por direitos, o feminismo há muito tempo tem buscado promover a conquista dos direitos sociais, políticos e de igualdade entre os sexos. Segundo os registros, o termo foi criado em 1837, mas há indícios, segundo Hanna McCann (2019) que esse movimento tenha sido reconhecido tardiamente, principalmente devido ao fato de que "as evidências de mulheres desafiando os limites impostos pelo patriarcado são escassas, principalmente porque homens controlavam os registros históricos" (McCann, 2019, p. 14). O marco histórico do reconhecimento desses registros ocorreu no final do século XVII e início do século XVIII, e por essa razão, é que muitos acreditam que se trata de um movimento recente, tendo uma maior visibilidade a partir de 1975, quando a Organização das Nações Unidas elege o dia 08 de março como Dia Internacional da Luta pelos Direitos das Mulheres.

No entanto, o feminismo que se delineava até então, apresentava um "esquecimento da questão racial" (González, 2020, p. 141), dando ênfase nas discussões sobre os direitos pela igualdade de gênero entre homens e mulheres, esquivando-se de considerar as categorias como raça e classe, visto que a maioria das feministas atuantes eram mulheres brancas, pertencentes à classe da burguesia. Esse esquecimento resultava no "racismo por omissão e cujas raízes, dizemos, estão em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista", (GONZÁLEZ, 2020, p. 141), denominado também como racismo "sofisticado" (González, 2020, p. 143), que afetou e ainda afeta principalmente as mulheres negras, pois "a consciência da

opressão ocorre antes de tudo por causa da raça" (González, 2020, p. 147).

É nesse contexto que, a partir da década de 1970, começa a ser discutido um feminismo denominado de novo feminismo, o qual buscava atender as pautas das mulheres excluídas, se expandindo na década de 1980, dando voz às mulheres até então silenciadas, “[...] uma nova maneira de olhar feminista, brilhante e iluminada por ser inclusiva, por estar aberta à participação de mulheres étnica e culturalmente diferentes”. (González, 2020, p. 149-150). Esse movimento ocorreu em diversos lugares pelo mundo, e buscava discutir a necessidade da análise das categorias de raça e gênero de maneira interseccional, embora não utilizasse nas discussões o termo interseccionalidade, conforme mencionamos anteriormente.

A teoria da interseccionalidade passa a ser conhecida na década de 1980, estabelecida na área do Direito pela pesquisadora norte-americana Kimberlé Crenshaw, a partir de suas reflexões com base em evidências de que as mulheres pretas, além de enfrentarem o racismo por causa da cor, são também discriminadas por serem mulheres (Crenshaw, 2004). Há registros de mulheres afro-americanas de diversas perspectivas políticas que “apresentaram ensaios provocativos sobre como as mulheres negras nunca ganhariam sua liberdade sem perceber sua raça, classe e gênero” (Collins, 2017, p.8). No contexto brasileiro, Lélia González, também percebia a conexão entre raça e gênero e, embora não usasse o termo interseccionalidade, as discussões apresentadas pela militante criticavam o fato da negação de incorporar as categorias de raça e sexo nas análises (González, 2020, p. 84). Esse movimento

também ganhava visibilidade nos Estados Unidos, “mexicanas e outras latinas, mulheres indígenas e asiáticas estavam na vanguarda de reivindicar a inter-relação de raça, classe, gênero e sexualidade em sua experiência cotidiana” (Collins, 2017, p. 8), ou seja, a ideia de interseccionalidade estava presente em diversos lugares, mesmo antes de ser nomeada.

Apesar das discussões sobre a interseccionalidade serem fomentadas no meio acadêmico e ativista, ainda é um termo que por vezes é confundido com a diversidade, e isso contribui para fragilizar a discussão sobre as temáticas étnico-raciais e de gênero. A partir dos estudos de Collins e Bilge (2021) temos, a possibilidade de "abrigar a diversidade dentro da interseccionalidade" (Collins e Bilge, 2021, p. 245), considerando que,

(...) Raça, classe, gênero, sexualidade, idade, deficiência, etnia, nação e religião, entre outros, constituem sistemas de poder interdependentes interseccionais ou mutuamente construídos. Enquanto categorias de análise, raça, gênero, sexualidade, classe e nação adquirem significado a partir das relações de poder do racismo, do heterossexismo, da exploração de classe e do nacionalismo. Nos marcos interseccionais, não existe racismo ou heterossexismo puros. Em vez disso, as relações de poder do racismo e do heterossexualismo adquirem significado em relação um ao outro. (Collins e Bilge, 2021, p. 250)

Portanto, a definição de interseccionalidade pode ser entendida como “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação

entre dois ou mais eixos da subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177) e, enquanto ferramenta analítica, busca investigar de que maneira o racismo, o sexismo, o patriarcalismo, e a classe social podem contribuir nas desigualdades e/ou na violação de direitos.

De modo ainda mais abrangente, “a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (Crenshaw, 2002, p. 177), e que conseqüentemente geram ou reproduzem desigualdades. E ainda, a interseccionalidade pode ser considerada como recurso metodológico ou uma ferramenta analítica porque “[...] mostra como essas e outras categorias de relações de poder se interconectam” (Collins e Bilge, 2021, p. 20).

Deste modo, entendemos que, ao trazer a questão das relações de poder, evidencia-se que há uma subordinação interseccional, sendo possível compreendê-la, segundo Crenshaw (2002), a partir de uma metodologia proposta pela teórica feminista Mari Matsuda, evidenciando a necessidade de “desenvolver novas metodologias que desvendem as formas como várias estruturas de subordinação convergem, pois é pouco provável que tais problemas se apresentem claramente como produto de vulnerabilidades múltiplas” (Crenshaw, 2002, p. 183). Tais desvendamentos só são possíveis a partir de questionamentos que permitam investigar se em determinada situação/problema, há racismo, sexismo, dimensão de classe, faixa etária ou ainda, se é uma questão regional, entre tantas outras possibilidades de reflexões (Crenshaw, 2002).

Na busca por trazer a teoria feminista interseccional para

subsidiar as pesquisas na área da Educação, de modo especial relacionada à formação inicial de professores, consideramos, a partir dos estudos realizados pela pesquisadora Glenda Melo (2015), que discutir a temática étnico-racial em contexto brasileiro ainda é visto como um terreno arenoso e complexo, do mesmo modo, ou talvez ainda mais intenso, é discutir sobre gênero. E é isso que tentaremos mostrar a partir de agora.

Interseccionalidade como aporte teórico metodológico nas pesquisas da área da Educação

Alexandre Gomes Soares (2019) em seu artigo intitulado *Mapeamento de teses e dissertações sobre gênero, diversidade sexual e formação inicial docente no Brasil*, destacou a enorme dificuldade de inserir a temática gênero na formação inicial em Pedagogia, afirmando que o tema ainda é invisibilizado nas pesquisas da área da educação. Assim, percebemos evidências de que há uma herança patriarcal e racista inclusive nas produções intelectuais, apesar do discurso de igualdade e equidade.

Tendo em vista a Resolução n° 1, de 17 de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orienta sobre a necessidade da inclusão da temática étnico-racial como parte integrante da matriz curricular nos cursos de formação inicial de professores, contemplando conteúdos que tratem do tema de modo a aprimorar e promover a Educação das Relações Étnico-Raciais, entendemos que há necessidade de capacitar

professoras/es em fase inicial de formação, bem como, os processos de formação continuada, inclusive de professores atuantes no ensino superior (Brasil, 2004). Keila de Oliveira e Margarida G. Rauen (2021) problematizam, a partir da Teoria Racial Crítica e da interseccionalidade se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 contemplam o que determina as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 ao apresentar as competências profissionais de professores/as, e fazem uma comparação com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (CNE/CP nº 2/2015). As conclusões apresentadas indicam que há um “apagamento de questões relacionadas à diversidade racial e de gênero nas diretrizes de 2019” (Oliveira e Rauen, 2021, p. 4), em comparação às diretrizes de 2015. Esses dados demonstram a importância da interseccionalidade para discutir as temáticas étnico-raciais e de gênero, pois, embora sejam temas presentes em debates atuais no âmbito educacional, ainda estão fragilizados quando se discute a formação inicial de professores. Esse apagamento dos termos no documento dificultam o processo de discussão na formação inicial docente, pois se é importante combater o preconceito e a discriminação “é importante nomeá-los” (Vasconcelos, 2018, p. 111) a fim de mostrar que realmente existem.

Neste sentido, reiteramos a inserção das temáticas étnico-raciais e de gênero nos documentos que orientam a organização dos cursos de formação de professores, considerando que, “para a formação de profissionais

identificados com uma política de educação inclusiva e promotora da igualdade, é necessário especificarmos os campos e não tratá-los a todos como diversidade sem nomeá-los” (Dias, 2015, p. 581), a fim de qualificar professoras/es para a desconstrução do racismo, do sexismo, do preconceito e da discriminação. Portanto, é fundamental que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica apresentem, de maneira explícita, as temáticas étnico-raciais e de gênero, especialmente de maneira interseccional.

Percebendo a fragilidade quanto à formação inicial docente para as questões étnico-raciais e de gênero, buscamos, em um estudo preliminar, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD¹⁰), pesquisas que abordem a indissociabilidade entre raça e gênero na formação inicial de professores, investigando assim, se há pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2017 a 2022 que apresentam como base teórica-metodológica a interseccionalidade.

Ao total foram encontradas 37 pesquisas, sendo 8 teses e 29 dissertações. No entanto, é notável que o termo "interseccionalidade" é pouco utilizado na área da Educação, e se concentra, majoritariamente, nas áreas da Comunicação, Psicologia, Saúde e Direito, de modo que, nesse recorte temporal, apenas 5 pesquisas são relacionadas à Educação, e apenas uma contempla diretamente a formação de professores, a qual foi realizada por Maria Nazareth Moreira Vasconcelos

¹⁰ Acesso remoto gratuito, em língua portuguesa. O critério foi o de buscar por termo-chave, entre aspas, a fim de filtrar trabalhos que os continham no título.

(2018), intitulada *Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente*, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No entanto, embora essa pesquisa utilize a interseccionalidade enquanto aporte teórico, não a utiliza como estratégia metodológica.

Uma das hipóteses da interseccionalidade não ser utilizada na área educacional com frequência, enquanto ferramenta de análise, ou “ferramenta analítica” (Collins e Bilge, 2021), pode estar relacionada ao fato do termo interseccionalidade ser conceituada como diversidade. Ao ser tratada dessa forma, ela é entendida a partir dos significados da palavra¹¹ diversidade, sendo vista como qualidade daquilo que é diverso, diferente, ou que apresenta multiplicidade, entre outras definições. Dessa forma, tal tratamento não consegue dar conta do que a interseccionalidade propõe, e, a partir da reflexão apresentada por Collins e Bilge (2021), “a construção da interseccionalidade ofereceu um termo guarda-chuva reconhecível, que fixava essas relações dinâmicas de modo a tornar o campo compreensível nas normas acadêmicas de autoria, propriedade e descoberta” (Collins, 2017, p.10).

Para exemplificar, partindo do entendimento de que raça e gênero são marcadores das desigualdades, pontuamos a necessidade de investigação da intersecção entre essas duas categorias na educação, reconhecendo que há inúmeras

¹¹ Definições encontradas no Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, disponível em formasto digital, no link: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/diversidade/>>

possibilidades de pesquisas: perfil de estudantes que realizam os cursos de licenciaturas visando perceber se a questão étnico-racial e de gênero são fatores que contribuem para a inserção e permanência no curso; A presença (ou não) de alunas/os negras/os cotistas nos cursos de graduação em nível superior; A (in)visibilidade de professoras/es negras/os atuantes no ensino superior, entre outras; Quanto à formação inicial de professores, que é nosso foco de pesquisa, há possibilidade de investigar se as temáticas étnico-raciais e de gênero são abordados nos currículos de cursos de licenciaturas e nas disciplinas ofertadas, se há sugestões de leituras de pesquisadoras mulheres não brancas, o impacto da formação inicial docente nas práticas e/ou ações pedagógicas desenvolvidas no estágio obrigatório de docência, entre tantas possibilidades de investigação a partir da teoria feminista interseccional.

Ao fomentar essas discussões no meio acadêmico, voltadas para a formação inicial de professores, oportunizamos a reflexão quanto à qualificação profissional docente para atuar em sala de aula em uma perspectiva antirracista e anti-sexista, considerando que situações de racismo, preconceito ou discriminação, são perceptíveis nas escolas desde a educação infantil, por atender crianças com diferentes experiências culturais, familiares, pertencentes à religiões diversas, e que trazem informações e opiniões baseadas nesses contextos e dos diversos lugares que frequentam, e portanto, podem manifestar atitudes racistas, sexistas, preconceituosas ou discriminatórias, e, em algum momento, na condição de professor/a, será necessário confrontarmos com essas situações. Tais situações podem aparecer por meio de uma palavra, de um desenho, no silenciamento das crianças, durante as brincadeiras, ou ainda por

meio do que podemos chamar de "racismo por omissão" (Gonzalez, 2020), quando há o silenciamento diante de uma situação racista ou discriminatória, dentre tantas outras formas.

Reconhecendo a demanda de pesquisas a partir da teoria feminista interseccional na educação sobre as temáticas étnico-raciais e de gênero como fundamentais para encaminhamentos futuros, tanto na organização curricular dos cursos de licenciatura, como para compreender e encontrar meios de neutralizar as dificuldades que professoras/es da educação básica apresentam em trabalhar as temáticas em sala de aula, em especial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme aponta as pesquisas de Oliveira (2019), Dias e Bento (2012), Cavalleiro (1998), entre outras, percebemos a necessidade de fomentar discussões que contemplem a perspectiva da teoria interseccional, como aporte teórico e metodológico. Na pesquisa em desenvolvimento, propomos discutir as tensões na formação inicial de professores no que tange à uma educação antirracista e anti-sexista, questionando se as temáticas étnico-raciais e de gênero são contempladas nos documentos que orientam a elaboração dos currículos dos cursos de Pedagogia no estado do Paraná, nas ementas e nos referenciais teóricos apresentados.

Neste sentido, ao utilizarmos os aportes teóricos da interseccionalidade para subsidiar essas análises, vislumbramos a possibilidade de encontrarmos respostas que justifiquem a fragilidade do trabalho docente na educação básica, como a questão do silenciamento evidenciado na pesquisa de Vasconcelos (2018) ao investigar em uma das etapas de pesquisa, sobre a representatividade de mulheres negras que

tivessem sido, de alguma maneira tratadas na escola, destacando que foram “diversos minutos de silêncio, até que surgissem alguns nomes, que não chegaram a cinco” (Vasconcelos, 2018, p. 133-134). De mesmo modo, podemos refletir a questão da exclusão das crianças negras em sala de aula, conforme consta em uma das narrativas do livro *Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais* (Ferreira, A. J. 2017, p. 45-46), ou ainda, da autoexclusão, apresentada em outra narrativa no mesmo livro, que relata a experiência de estar em uma sala e perceber que os meninos negros se mantinham afastados dos demais alunos e eram acusados pelo professor da classe como sendo os “culpados”, sempre que algo de errado acontecia (Ferreira, A. J. 2017). Portanto, destacamos a importância da teoria feminista interseccional para subsidiar este e outros estudos voltados à formação inicial de professores, para uma formação antirracista e anti-sexista, entendendo que raça e gênero são marcadores de desigualdades.

Considerações finais

Apesar dos avanços propostos pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008¹², que estabelecem a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, Rizzo (2018) afirma que “mesmo com os avanços das políticas educacionais

¹² Redação que insere a temática indígena.

para a ERER¹³, os cursos¹⁴ possuem carga horária insuficiente para abordar essa temática” (Rizzo, 2018, p. 114), de modo que ressalta que os “avanços nas discussões das Relações étnicorraciais na formação inicial de professores vêm acontecendo timidamente, o que resulta em uma necessidade ainda maior para a formação continuada” (Rizzo, 2018, p.120), e corrobora com o estudo apresentado por Soares (2019) em que percebemos que quando se trata da temática gênero os avanços vêm ocorrendo a passos lentos, e conseqüentemente “revela que o futuro docente não recebe formação adequada para desenvolver de forma satisfatória essa temática na educação básica” (Rizzo, 2018, p. 119).

Neste sentido, entendemos, a partir dos estudos de Patrícia H. Collins e Sirma Bilge (2021, p. 2011) que “a educação tem a oportunidade de oprimir ou libertar”, e evidenciamos a necessidade de pesquisas que reconheçam marcadores de raça, gênero, idade, sexualidade entre tantos outros marcadores em casos de desigualdade e/ou injustiça social no âmbito educacional. Para promover um ensino antirracista e anti-sexista, precisamos priorizar a formação docente, principalmente nos cursos de formação inicial, a fim de capacitar professoras/es para atuarem na educação básica, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que desempenham um trabalho com as crianças, visto que, como destaca González [...] “não esquecendo jamais, fundamentalmente, as nossas crianças. E parece que a grande

¹³ Educação das Relações Étnicorraciais.

¹⁴ Se refere aos cursos de formação inicial de professores

questão passa por aí" (González, 2020, p. 256), afirmação essa também apresentada por bell hooks (2020) "a educação pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos" (bell hooks, 2020, p.46). Nesse sentido, os resultados obtidos até aqui, apontam que a interseccionalidade tem potencial para desenvolver pesquisas que envolvem raça e gênero e pode servir como aporte teórico-metodológico em pesquisas na área da Educação para promover debates em prol de uma educação antirracista e anti-sexista a fim de (re)construirmos caminhos na busca de uma educação para equidade.

Referências

- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 13 ago. 2022.
- CAVALLEIRO, Eliane. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação Infantil**. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.
- COLLINS, Patricia H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, São Paulo, v.5, n.1, p. 7-17, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/articloe/view/559/506>. Acesso em: 04 de mar. 2023.

COLLINS, Patricia H; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021 [1 ed. em língua inglesa, 2016].

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 3 de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de, 2004. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares. Acesso em: 12 de ago. de 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, 1º semestre, p. 171-188, 2002.

_____. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero**. Texto de palestra proferida na UNIFEM. In VV.AA. Brasília: Unifem, 2004, p. 7-16. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em 13 jun. 2022.

_____. “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, 1991, p. 1241-1299.

_____. A urgência da interseccionalidade. Youtube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vQccQnBGxHU>. Acesso em: 12/10/2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2º edição. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Lucimar. R.; BENTO, Maria. A. da S. Educação Infantil e relações raciais: conquistas e desafios. In: LOPES, Daniel Henrique (Org.). **Desigualdades e Preconceitos**: reflexões sobre relações Étnico-Raciais e de Gênero na Contemporaneidade. Editora UFMS, 2012, p. 71-91.

FERREIRA, A. de J. **Racismo no Brasil?**: é coisa da sua cabeça: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais. Ponta Grossa, PR: Estudio Texto, 2017.

GONZÁLEZ. Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIZZO, Bianca. S.; ZUBARAN, Maria. A.; BECK, Dinah. Q. Raça e gênero na educação básica: pesquisando ‘com’ crianças. **Acta Scientiarum. Education** (UEM), Oct 15, 2017, Vol.39(SI), p.523(9)

MELO, Glenda. C. V. O lugar da raça na sala de aula de Inglês. Revista ABPN, v.7, p. 65- 81, 2015.

SOARES, Alexandre G. Mapeamento de teses e dissertações sobre gênero, diversidade sexual e formação inicial docente no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 19. junho de 2019.

VASCONCELOS, Maria N. M. **Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente**. 2018. Dissertação

(Mestrado em Educação: Formação de Formadores) -Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. 182 p.

PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI

Maria Letícia Neves Taiok¹⁵
Michelle Fernandes Lima¹⁶

Introdução

Este texto é resultado dos estudos realizados no curso de doutorado em educação, bem como, de reflexões pertinentes desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (UNICENTRO/PR), no qual por meio de um grupo com doutorandos, mestrandos e egressos da pós-graduação, realizamos estudos mensais sobre o pensamento e obra de Antonio Gramsci.

Esses diálogos envolvem estudo e discussão de obras previamente selecionadas de Antonio Gramsci, vídeos e textos produzidos por estudiosos de sua teoria, buscando com isso conhecer melhor seus escritos e assim evitar inapropriações dos

¹⁵ Doutoranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati e Guarapuava. Bolsista CAPES/BRASIL.

¹⁶ Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus Irati (PR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNICENTRO). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Pós-doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (UNICENTRO/IRATI-PR).

seus conceitos no processo de investigação e exposição das pesquisas vinculadas ao grupo.

Apresentamos com isso alguns aspectos relativos ao método de pesquisa no campo das políticas educacionais na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, especificamente a perspectiva gramsciana, apresentando como ponto inicial de discussão a importância do entendimento da obra e dos conceitos do autor, para que, enquanto pesquisadores não venhamos a cometer incongruências na análise das políticas públicas para educação utilizando o aporte gramsciano como referencial teórico em nossas pesquisas.

Neste sentido, a principal inquietação deste estudo é entender como o conceito de Estado Integral pode contribuir para análise das políticas públicas educacionais? Esta indagação se faz pertinente uma vez que o conceito de Estado Integral, por vezes, é colocado somente como um conceito que ressalta a perspectiva epistemológica do autor, e com isso acaba por não fazer as relações com o objeto de estudo (Jacomini, 2020).

Fazer a relação entre a teoria de um dado autor e nosso objeto de estudo é tarefa fundamental de nós pesquisadores da área das políticas educacionais, contudo esta referida área pode ter distintas perspectivas teóricas-metodológicas, ou seja, distintas frentes para estudar um determinado objeto de pesquisa. Por este ângulo, Lima (2016, p. 163) expõe:

A respeito da pesquisa em políticas educacionais, vários caminhos e modelos epistemológicos, ou conceitos e concepções, podem encaminhar a elaboração da pesquisa em educação, no campo da política educacional. A pesquisa pode apresentar diversas temáticas que tratam das políticas para a educação

básica e superior. São muitas possibilidades de pesquisa, que podem versar sobre o processo de elaboração, implementação e resultados das políticas educacionais.

Desta forma, pode-se compreender que não há forma inapropriada de estudo de determinada problemática durante o processo de pesquisa, a questão essencial consiste em entender que tanto o pesquisador que estuda as políticas educacionais como o fazer científico não são neutros, estes perpassam por concepções de sociedade, realidade, homem e educação singulares. Logo, estas influências condicionam a forma de elaborar o conhecimento científico.

Nesta perspectiva, mediante estudo bibliográfico pelas obras de Jacomini (2020; 2022), Schlesener (2014), Gramsci (1999), Lima (2016), Lustosa (2017), Lustosa e Lima (2022) e Almeida e Silva (2013) analisamos a importância da compreensão do conceito de Estado Integral, de modo a utilizá-lo como conceito nas pesquisas científicas para investigar as políticas públicas educacionais enquanto objeto estudo.

Por esta perspectiva, neste estudo busca-se nos parágrafos abaixo trabalhar com as contribuições do Materialismo Histórico Dialético e a perspectiva de Antonio Gramsci para a pesquisa em políticas educacionais, sendo destacadas em um primeiro momento. Em segundo plano, ressalta-se a importância do entendimento do conceito de Estado Integral, bem como a sua relação para com as políticas educacionais.

Nesse sentido, compreender as relações entre o conceito de Estado e as políticas educacionais faz-se elementar, uma vez

que o pensamento gramsciano constituiu-se como um importante referencial teórico, no que tange ao conceito de Estado Integral, para analisar distintos objetos de estudo, especialmente as políticas públicas para educação, contudo faz-se necessário que o pesquisador que se propõe a utilizá-lo, compreenda o uso do conceito bem com sua apropriação na investigação do seu objeto de estudo.

As contribuições de Antonio Gramsci para a pesquisa em políticas educacionais

*“[...] pesquisar significa insistir na compreensão do movimento do real enquanto estrutura na qual se confrontam e se consolidam as relações de poder buscando, para isso, o apoio da teoria”
(Schlesener, 2014, p. 9).*

A epígrafe que abre a presente seção, nos permite compreender que o estudo da problemática do conhecimento a partir do Materialismo Histórico Dialético, especificamente as contribuições de Antonio Gramsci, é necessário e atual pois, nos faz compreender as relações dialéticas que envolvem a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação das políticas educacionais.

O conceito de Estado e sua relação com as políticas educacionais representam um elemento essencial para elaboração do conhecimento científico. A esse respeito Almeida e Tello (2013, p. 10) complementam: “O conhecimento apresenta-se como uma ferramenta de múltiplos usos políticos.

Ele tem tanto o caráter político estratégico e o de mercadoria no sentido de se fazer valer os interesses econômicos dos capitalistas”.

Desta forma, o conhecimento representa tanto uma possibilidade de estagnação como também pode vir a proporcionar a transformação social a depender dos interesses da sociedade e do sujeito que o produz. E nessa perspectiva, a teoria marxista, pelas contribuições de Antonio Gramsci, pode nos ajudar enquanto pesquisadores a compreender os distintos interesses que fazem com que uma política pública seja implementada ou não.

[...] a articulação entre economia, política e história, condição de análise das situações no âmbito da teoria marxista, permite explicitar os modos como as relações de poder se constroem na sociedade capitalista e como a dominação econômica se sustenta e se consolida pelo modo como a ideologia se institui como prática de poder (Schlesener, 2014, p. 9).

Ao analisar determinado objeto de estudo a partir da teoria marxista é importante observar as múltiplas determinações que o circundam, ou seja, trabalhar o processo histórico articulando-o aos vários elementos presentes na realidade social, como os condicionantes históricos, econômicos, políticos e ideológicos.

Para desenvolver a análise sobre as políticas educacionais compreendemos a necessidade de partir de um método de investigação, uma vez que uma concepção epistemológica não pode estar somente na pesquisa pois, ela

representa as concepções de mundo, realidade, homem e educação entendidas e vividas pelo pesquisador.

Por este ângulo, Gramsci (1999, p. 122-123) apresenta seu entendimento a respeito da ciência e do método de investigação:

Deve-se deixar estabelecido que toda investigação tem seu método determinado e constrói uma ciência determinada, e que o método desenvolveu-se e foi elaborado conjuntamente ao desenvolvimento e à elaboração daquela determinada investigação e ciência, formando com ela um todo único. Acreditar que se pode fazer progredir uma investigação científica aplicando-lhe um método tipo, escolhido porque deu bons resultados em outra investigação ao qual estava relacionado, é um equívoco estranho que nada tem em comum com a ciência.

Deste modo, para o intelectual sardo a escolha de um determinado método de investigação é definida pelo objeto de estudo bem como pelos objetivos que a pesquisa busca atingir. Nesse sentido podemos compreender que podem estar presentes no ambiente científico distintas formas de analisar um determinado objeto de pesquisa, todavia o estudo das relações dialéticas que perpassam o processo de elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, requer rigor metodológico para com o objeto de estudo analisado, considerando a perspectiva revolucionária de Gramsci, ou seja, a busca pela mudança social. Com isso, a pesquisa nessa perspectiva tem um caráter específico, a transformação da realidade, e necessita estabelecer as relações entre o objeto de

estudo relacionando-o com a realidade social e também com os conceitos do pensador sardo.

Logo, de acordo com a concepção marxiana, o método está diretamente vinculado a um entendimento de realidade, de mundo e de vida do pesquisador. Esta compreensão antecede o método e possibilita uma apreensão dos fenômenos sociais.

Nesse entendimento, a perspectiva marxiana defende que o primeiro passo é romper com o modo de produção dominante ou com a ideologia dominante, uma vez que não existe método alheio à uma concepção de realidade.

Um método de investigação representa a concepção de realidade, de mundo e de vida do pesquisador é um dos elementos necessários para o desenvolvimento da consciência do estudioso em políticas educacionais. Por outro lado, Gramsci (1999) estabelece alguns critérios gerais que compõem a consciência crítica do pesquisador e assim, necessitam estar presentes durante toda a produção científica:

[...] pode-se dizer que não é cientista quem demonstre escassa segurança em seus critérios particulares, quem não tenha uma plena inteligência dos conceitos utilizados, quem tenha escassa informação e conhecimento do estágio precedente dos problemas tratados, quem não seja muito cauteloso em suas afirmações, quem não progrida de uma maneira necessária, mas sim arbitrária e sem concatenação, quem não saiba levar em conta as lacunas que existem nos conhecimentos já atingidos, mas os ignore e se contente com soluções ou nexos puramente verbais, ao invés de declarar que se trata de posições provisórias que poderão ser retomadas e desenvolvidas, etc (Gramsci, 1999, p. 123).

Constatamos a partir do excerto acima, que para análise das políticas públicas para educação é fundamental o desenvolvimento de um estudo minucioso sobre o método de investigação utilizado bem como do objeto a ser problematizado, para que venhamos a cumprir a lição metodológica proposta pelo intelectual sardo em nossas pesquisas.

Nesse sentido, o pensamento e obra de Antonio Gramsci pode-se constituir como um importante referencial teórico, no que tange ao conceito de Estado Integral, para analisar distintos objetos de estudo, dentre eles as políticas educacionais. Contudo, o uso do conceito bem como sua apropriação necessitam ser estudados por nós, de modo a evitar inapropriações do conceito, no que se tange as suas diversas formas de interpretação.

O conceito de Estado Integral e a sua relação com as políticas educacionais

A pesquisa sobre políticas educacionais se constitui como um campo específico de análise do objeto de estudo na área da educação. Compreende-se que existem distintas áreas que investigam as políticas públicas para a educação e o pensamento gramsciano é uma destas, contudo faz-se necessário ter cautela ao utilizá-lo como referencial teórico-metodológico.

Neste sentido, ao trabalharmos com a análise das políticas públicas educacionais enquanto problemática de estudo é importante observar e/ou considerar que as legislações atuais são perpassadas pelo conceito de Estado, e nessa perspectiva Antonio Gramsci pode nos ajudar a compreender as múltiplas

determinações que fazem com que uma política seja adotada em detrimento de outra legislação.

Segundo Almeida e Silva (2013, p. 53):

As noções gramscianas são fundamentais para uma análise histórica da atividade acadêmica, especialmente da pesquisa em políticas educacionais. Elas nos fazem investigar a atuação do intelectual, em suas várias modalidades, como pesquisador e como atuante nas políticas.

Diante dessa consideração, pode-se compreender que os conceitos gramscianos são elementares para o entendimento das relações dialéticas que perpassam a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação das políticas educacionais.

Ao ressaltar as relações dialéticas que necessitam ser consideradas para análise de um dado objeto de estudo, lembramos que Gramsci parte de uma abordagem historicista, considerando as múltiplas determinações de uma problemática de pesquisa. Nesse sentido, pela abordagem do Materialismo Histórico Dialético este entendimento refere-se ao princípio da totalidade, pelo qual segundo Pinto (1979, p. 14) é um elemento essencial na pesquisa científica:

[...] a pesquisa científica tem de ser interpretada desde o primeiro momento com o emprego do conceito de totalidade, pois somente a partir da compreensão lógica oferecida por esta categoria se chegará a criar a teoria que explica em todos os aspectos a atividade investigadora do mundo.

O supracitado autor destaca a importância primordial do conceito de totalidade, uma vez que os elementos só se explicam

e se tornam possíveis pela precedência da totalidade, que origina cada novo ato de pesquisa.

Assim, no método marxiano a categoria da totalidade é fundamental, uma vez que ao partir de uma análise histórica não desenvolve somente uma descrição da realidade, ela traduz o objeto articulando-o com os vários momentos histórico, econômico, político e ideológico na qual a realidade está imersa.

Neste sentido, o conceito de Estado Integral no pensamento gramsciano representa um conceito essencial para a análise das políticas educacionais, desde que acompanhe o pesquisador em todos os momentos da pesquisa, não permanecendo somente em um capítulo específico do estudo pois, utilizá-lo como método representa assumir uma postura investigativa e diferenciada de compreender a realidade.

Contudo, ao utilizar o conceito de Estado Integral nas análises das políticas educacionais necessitamos ter cautela, como foi destacado anteriormente pois, o autor italiano é bastante utilizado nas pesquisas de pós-graduação, especialmente na área da Política Educacional, todavia encontra-se nos trabalhos certa pluralidade de interpretação, que podem vir a influenciar o entendimento da obra de Gramsci (Lustosa; Lima, 2022).

Neste sentido, Lustosa (2017, p. 93) destaca que nos escritos gramscianos existem distintas tendências de leitura, a qual a supracitada autora destaca duas vertentes presentes nos trabalhos que tratam sobre Política Educacional:

A primeira vertente separa a sociedade civil e a sociedade política para explicar o Estado, afirmando que a atividade econômica é específica da sociedade

civil onde se situa o mercado e a atividade política é própria do Estado. Já na segunda que é caracterizada como uma vertente mais radical se refere a uma unidade entre o econômico, o político e o social em que o Estado é a mescla da sociedade política e sociedade civil, sem dissociar um ao outro, isto é, o mercado e as relações econômicas se efetivam por meio do Estado.

Por conseguinte, entende-se que estas distintas vertentes do pensamento gramsciano fazem com que os pesquisadores que adotam Gramsci como referencial teórico apresentem distintas frentes de análise sobre as políticas públicas para a educação, por vezes que distorcem a ideia do autor, retirando-o do seu contexto de escrita e vivência.

Neste sentido, segundo Jacomini (2022, p. 69): “O conceito de Estado no pensamento gramsciano está mais diretamente vinculado aos conceitos de hegemonia e de intelectual”. Logo, conforme proposição da referida autora não há como separar o conceito de Estado Integral destes outros conceitos, uma vez que estão articulados pois, Gramsci escreve dentro de uma abordagem historicista a qual considera as relações de um dado elemento com o restante do todo social, posto que o objeto de estudo não está descolado de uma determinada realidade social.

O intelectual sardo ao pontuar o seu entendimento sobre o estado assim o descreve:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma rerepresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral do Estado

entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção (Gramsci, 2014, p. 248).

Logo, Gramsci ao expor a sua compreensão no que tange ao Estado dialogou com a tradição marxista, e a partir da análise de sua realidade concluiu que esta era complexa e contraditória, ao ponto do Estado ser somente entendido apenas como um aparelho governamental, posto que nas sociedades ocidentais observadas pelo intelectual, a atuação do Estado está articulada à distintas instituições que determinam a construção ou manutenção da hegemonia da classe dominante.

Nessa perspectiva, Jacomini (2022, p. 69) complementa:

O autor sardo observou que nas chamadas sociedades ocidentais, incluindo a Itália, país que Gramsci analisou com mais profundidade, as organizações denominadas “privadas”, escola, imprensa, igreja, partido, sindicato, associações etc., formam uma rede de sustentação ou de contestação da atuação da sociedade política, ou Estado em sentido restrito, e que as disputas ideológicas e políticas ocorrem, principalmente, no que Gramsci chamou de sociedade civil e, que, juntamente com a sociedade política, compõe o Estado Integral.

Gramsci (2014) ao destacar o conceito de Estado ressalta também que a manutenção da ordem social burguesa não se faz somente pelos aparelhos de governo, como executivo, legislativo, judiciário e exército, ou seja, pela sociedade política, mas também por distintas organizações, como igrejas, escolas, imprensa, sindicatos, partidos políticos, associações, isto é, a sociedade civil as quais mantém a ordem social burguesa por

meio da coerção. Segundo Gramsci, estas duas frentes condicionam uma ideologia e assim conservam a hegemonia da classe dominante.

A Ideologia para Gramsci representa uma concepção de mundo que se apresenta nas diversas atividades da vida individual e social (Jacomini, 2022). Neste sentido, a Ideologia para Gramsci possui a possibilidade de mudança ou conservação de uma dada ordem social pois, está atrelada a uma concepção de mundo.

[...] a escolha e a crítica a uma concepção de mundo são também fatos políticos, e é neste sentido que não se pode separar filosofia de política. Um grupo social cuja concepção de mundo se encontra ainda pouco desenvolvida, tende, por razões de submissão e subordinação intelectual, a tomar a concepção de mundo de outro grupo para se movimentar social e politicamente (Jacomini, 2022, p. 137).

Neste sentido, entendemos que o conceito de Estado está articulado a definição de Ideologia considerando que, para compreender o movimento em torno da elaboração e implementação de políticas públicas educacionais necessitamos considerar os embates, muitas vezes ideológicos, que acontecem no interior do Estado, organizados na sociedade política e na sociedade civil, que se relacionam e operam a partir das demandas de uma parcela ou de toda classe.

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão

universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação dos equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (Gramsci, 2014, p. 42).

O conceito de Estado relaciona-se com os conceitos de Ideologia e Hegemonia pois, este representa o equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, contudo este não é um espaço harmônico, mas sim de disputa para manutenção do sistema regido pelo capital.

E nesse sentido, que podemos compreender a influência do conceito de Estado nas pesquisas sobre as políticas públicas educacionais, porque na sociedade capitalista os interesses são diferentes, e muitas vezes os aparelhos privados de hegemonia mantêm a direção dos interesses para a manutenção da ordem burguesa. Considerando que, “Gramsci utiliza o termo hegemonia nas reflexões sobre como construir uma consciência de classe, uma concepção unitária e coerente com o mundo” (Jacomini, 2022, p. 119).

Logo, constatamos que todos os conceitos gramscianos estão devidamente articulados, uma vez que para se construir uma consciência de classe faz-se necessário estar ancorado em uma determinada concepção de mundo, que segundo o intelectual sardo pressupõe uma ideia de realidade distanciado dos interesses do capital. Assim, a Ideologia direciona a

construção de uma forma de sociedade, a depender das demandas das classes sociais envolvidas.

Podemos entender essa questão, pelos apontamentos de Gruppi (1986, p. 82):

A ideologia é o que mantém coeso o bloco histórico, que solda entre si seus elementos, que permite manter unidas classes sociais diferentes e com interesses até opostos, antagonicos. A ideologia é o grande cimento de todo bloco histórico, faz parte de sua edificação. Esta não é só ideológica, mas cultural também, em primeiro lugar é política, mas não pode ser separada do aspecto da ideologia e das idéias (sic).

Por esta lógica, compreendemos que Gramsci ao se apropriar da concepção marxista no que tange ao conceito de Estado, transforma-a acrescentando a função da hegemonia, exercida por meio de organizações ditas privadas (igreja, sindicatos, escolas etc) bem como destaca a ideologia como a base do processo histórico. Assim, o Estado resulta do equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, perpassado por questões ideológicas que vem a manter a ordem social burguesa. Segundo o que ressalta o intelectual sardo: “Mas isto significa que por “Estado” deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho “privado” de hegemonia ou sociedade civil” (Gramsci, 2014, p. 258).

Nesse sentido, podemos entender que o Estado na concepção gramsciana consiste em um espaço de disputa, no qual conforme a correlação de forças, as reivindicações das classes subalternas podem ser transformadas em políticas públicas. Considerando que, “[...] a hegemonia que uma classe

exerce sobre toda a sociedade, por meio do Estado, não resulta apenas do poder coercitivo, mas também da persuasão” (Jacomini, 2020, p. 5).

Deste modo, ao utilizarmos o conceito de Estado nas nossas pesquisas sobre políticas públicas educacionais consideramos que o Estado é a expressão da sociedade política com a sociedade civil, e que para compreendê-lo é necessário considerar os elementos que constituem a sociedade política, com a influência da coerção e a sociedade civil, na qual predomina a persuasão e a hegemonia.

Assim, por meio do conceito de Estado, Gramsci buscava compreender de modo mais preciso a forma de organização das sociedades capitalistas modernas, e com isso buscar a mudança da sociedade regida pelo capital (Jacomini, 2020).

Destarte, ao propor estudar as questões que envolvem a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação das políticas educacionais, a partir do aporte gramsciano, necessitamos considerar a relação dialética entre sociedade política e sociedade civil, campos estes permeados por disputas e contradições.

Assim, o conceito gramsciano de Estado nos ajuda a entender que as políticas públicas educacionais são permeadas por contradições e disputas que se materializam nas instituições que compõem tanto a sociedade civil como a sociedade política. Logo, estes enfrentamentos não esquecem a perspectiva de classe à qual rege o Estado, fazendo com que determinadas leis sejam aprovadas em detrimento de outras.

Considerações finais

Escrever uma pesquisa a qual versa sobre as políticas educacionais não representa uma tarefa fácil, principalmente por que não basta anunciar a problemática é necessário subsidiá-la a partir de um dado método de investigação.

Neste sentido, o Materialismo Histórico Dialético, precisamente o pensamento de Antonio Gramsci pode ser considerado como um importante referencial teórico, principalmente no que tange ao conceito de Estado, para analisar diferentes objetos de estudo.

Com isso, entendemos que o pesquisador que se propõe a estudar os processos que envolvem a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação das políticas educacionais, necessita considerar que o método de investigação escolhido, representa também a sua postura frente à realidade, ou seja, determina a sua concepção de homem, educação e sociedade. Assim, ao utilizar a noção de Estado na perspectiva gramsciana, necessita se apropriar do conceito de forma criteriosa, para que não venha a fazer uma leitura equivocada, e assim distorcer o pensamento do teórico italiano.

Logo, não basta anunciar que utilizará o pensamento gramsciano como referencial teórico, é importante conhecer os conceitos, por meio de estudo minucioso e constante, de modo a avaliar se aquela determinada concepção foi apropriada corretamente para análise de uma problemática específica, dado que é necessário que o investigador das políticas públicas educacionais estabeleça as relações necessárias do conceito com seu objeto de estudo.

Assim, a compreensão de Estado permite ao pesquisador entender que imerso ao Estado estão duas grandes frentes que direcionam a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais e com isso a manutenção da ordem burguesa, a sociedade política e a sociedade civil, e que a implementação de uma dada lei não perpassa somente o governo, em suas esferas executiva, legislativa e judiciário bem como o exército, é necessário também que se estabilize a ordem social por meio da persuasão, por meio da igreja, da escola, da imprensa, dos sindicatos, dos partidos políticos, das associações, as quais cada uma a sua maneira e conforme os interesses da classe dominante mantém o consenso das classes subalternas, e com isso a ordem social burguesa, impossibilitando quaisquer possibilidades de mudança, determinadas por uma dada política educacional.

Referências

ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO, C. Consolidando o campo da investigação em política educacional. *In*: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 9-24.

ALMEIDA, M. de L. P. de; SILVA, S. R. da. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. *In*: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 27-54.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. Maquiavel**. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6. ed., v. 3, 2014.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM editores, 1986.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Rev. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020.

Disponível em:
<http://www.scielo.br/j/ep/a/dvDZ7rSjPW99fsSXfygdXwj/>
Acesso em: 02 ago. 2023.

JACOMINI, M. A. Estado: sociedade política e sociedade civil, partido político, transformismo. *In*: JACOMINI, M. A. **Antonio Gramsci e a pesquisa educacional**. São Paulo: Alameda, 1. ed., 2022, p. 67-108.

LIMA, M. F. A pesquisa no campo das políticas educacionais: contribuições de Antonio Gramsci. *In*: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G. (Orgs.). **Marxismo(s) & educação** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 163-177.

Disponível em:
<https://books.scielo.org/id/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110-08.pdf>
Acesso em: 11 ago. 2023.

LUSTOSA, E. **O conceito de estado em Gramsci e suas apropriações nas pesquisas sobre Políticas Educacionais.** 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração: Educação). Guarapuava, PR: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2017.

Disponível em:
<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/860/2/ELEM%20LUSTOSA.pdf>

Acesso em: 09 ago. 2023.

LUSTOSA, E.; LIMA, M. F. Gramsci: um estudo da sua recorrência nas pesquisas sobre políticas educacionais. *In: III Colóquio Internacional Antonio Gramsci (IGS-BRASIL) Filosofia da Práxis e Tradutibilidade: o legado de Gramsci na América Latina*, 2022, p. 664-676.

Disponível em: <http://eventos.ifg.edu.br/gramsci/wp-content/uploads/sites/71/2022/10/Anais-do-III-Col%C3%B3quio-Internacional-Antonio-Gramsci.pdf>

Acesso em: 15 ago. 2023.

PINTO, A. V. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3. ed., 1979.

SCHLESENER, A. H. Compreender o movimento do real a partir da leitura de Gramsci. *In: SCHLESENER, A. H. (et. al.). Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci.* Curitiba, PR: UTP, 2014, p. 9-16.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: POSSIBILIDADE DE PESQUISA SOBRE HISTÓRIA DAS MULHERES

*Silvéria da Aparecida Ferreira*¹⁷

*Geysa Dongley Germinari*¹⁸

Introdução

O presente artigo é resultado parcial da pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no estado do Paraná, intitulada: “História das mulheres: narrativa e sentido histórico de jovens escolarizados no município de palmeira – PR”. Nesta investigação o foco centra-se nas narrativas de alunos do último ciclo do Ensino Médio, haja vista que esses possuem uma experiência escolar consolidada em relação a outros momentos da escolaridade básica.

De acordo com os dados da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED) o município de Palmeira – PR possui sete escolas públicas estaduais que oferecem a modalidade de Ensino Médio. Contudo, realizamos uma seleção e pudemos

¹⁷ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, bolsista CAPES. E-mail: silveria_f@hotmail.com

¹⁸ Orientador da pesquisa;Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste, docente no departamento de História (DEHIS) e dos programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE e em História – PPGH. E-mail: geysog@gmail.com

perceber que das instituições públicas estaduais que contemplam o ensino médio na cidade de Palmeira quatro possuem dinâmicas diversificadas no Ensino Médio, caso dos colégios que oferecem cursos técnicos (Agrícola e Formação de docentes) e dos colégios com rotina integral e educação cívica militar. Logo, foi necessário fazermos uma escolha do lócus de pesquisa, assim dois colégios públicos da zona rural da cidade, ambos oferecem Ensino Médio regular e possuem 4 turmas de terceira série, totalizando em 103 alunos(as) que não sofreram a reforma do Novo Ensino Médio.

Dito isso, pretendemos compreender e problematizar os sentidos históricos atribuídos por alunos(as) à história das mulheres, ou seja, como materializam por meio de suas narrativas a aprendizagem histórica desenvolvida nesse tempo de escolaridade sobre a participação feminina nos diversos acontecimentos históricos estudados.

Compreende-se a narrativa histórica dos jovens como resultado de sua consciência histórica, por meio dela o jovem revela os sentidos históricos sobre o tema em questão, contudo a consciência histórica desenvolve-se com a influência das mais diversas facetas da vida, já que a aprendizagem histórica pode se dar na escola, mas também é presente na vida cotidiana (em casa, na rua, nas festas, no museu, em todos os lugares), por isso é imprescindível o diagnóstico dos manuais didáticos relacionados a História usados no processo pedagógico e das narrativas dos discentes (produto da consciência histórica dos mesmos) que geram a cultura histórica escolar.

No Brasil já há um trabalho consolidado de historiadores que se dedicam a estudar e teorizar as narrativas de

discentes buscando aprimorar o ensino de História, são pesquisadores da Educação Histórica, circundando neste campo investigativo a tese que está sendo elaborada a partir da metodologia das análises qualitativas das ideias históricas de alunos e professores, tendo como técnicas de pesquisa análise documental (especialmente do currículo e livro didático), com coleta de dados a partir de questionário semi-estruturado e grupo focal.

A partir da Educação Histórica é possível conceber que a troca entre o saber científico, docente e discente que o Ensino de História se humaniza e desenvolve significados efetivos para a consolidação prática do ideal de cidadãos ativos socialmente e que possam transformar suas realidades, bem como, possibilitem com suas condutas um mundo mais justo, equitativo e solidário para todos(as), como a Constituição Federal do Brasil (1998) pressupõe.

A tese, cujo qual este artigo resume, deve contribuir para as discussões da área educacional, do campo da educação histórica sobre as ideias dos alunos(as) e, também, para campo teórico e prático do ensino de História, haja vista que a disciplina de História contribui para a ampliação da consciência histórica dos sujeitos revelando-se no seu mundo prático, no qual necessitamos romper com a invisibilidade de certos grupos. A proposta encaixa-se com a linha de pesquisa “Educação, cultura e diversidade” do doutorado em educação da Unicentro devido ao forte envolvimento com o campo educacional e a preocupação de analisar as tensões e contradições dentro do espaço escolar referentes a temática proposta.

Assim está pesquisa tem como problema de

investigação a atribuição de significados apresentada em narrativas de alunos de terceira série do Ensino Médio sobre a história das mulheres, sintetizada na pergunta: Quais sentidos históricos estão presentes nas narrativas sobre história das mulheres de jovens escolarizados?

Com o intuito de responder à questão central deste trabalho, o objetivo geral é investigar os sentidos históricos presentes nas narrativas sobre história das mulheres de jovens escolarizados de duas instituições públicas da cidade de Palmeira – PR. Para isso, apresentamos os objetivos específicos, colocados adiante em forma de capítulos, são eles: 1. Apresentar as ideias históricas sobre as mulheres presentes na historiografia; 2. Compreender as ideias históricas sobre as mulheres na cultura escolar; 3. Conhecer por meio do estudo exploratório o lócus de estudo e as ideias históricas dos(as) alunos(as) da terceira série do Ensino Médio; 4. Analisar a construção.

Aspectos metodológicos

A história das mulheres e a atribuição de sentidos históricos nem de longe consistem em uma verdade única e imutável, por isso, é possível que haja narrativas variadas e muito subjetivas, ou outras que correspondam ao que a sociedade tradicionalmente perpetua, assim a metodologia de pesquisa que pode contribuir para chegarmos aos nossos objetivos é a abordagem qualitativa (ERICKSON, 1989) com análise de conteúdo (GERHARDT *et al*, 2009), buscaremos entender os motivos das ações e as estruturas que levaram os alunos a construir suas narrativas da forma com que farão.

A base metodológica ancora-se no estruturismo (LLOYD, 1995), no qual considera-se a estrutura social como objetiva, mas que pode ser transformada a partir das ações dos sujeitos, essa análise propiciará a utilização de uma multiplicidade de referenciais teóricos. A âncora teórica será o campo intelectual da Educação histórica, já que com esses referenciais encaramos os jovens como protagonistas do ensino e provocadores de mudanças, para além disso, problematizar o ensino de história como campo teórico e não apenas de aplicação, como tradicionalmente se pensou. Posto isso, esse campo teórico possibilita conhecer as ideias históricas dos envolvidos no processo de escolarização, em especial dos adolescentes foco da amostra.

As fontes da pesquisa serão: questionários respondidos por alunos(as). Trata-se de uma pesquisa exploratória já que:

[...] esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007 apud: GERHARDT *et al*, 2009, p. 35).

Quanto aos procedimentos da pesquisa: inicialmente estudo teórico – pesquisa bibliográfica, posteriormente coleta de dados – ou pesquisa de *survey* (GERHARDT *et al*, 2009) por meio de entrevistas semiestruturadas com os jovens, com a

aplicação de questionário impresso e com produção de narrativas. Desta maneira, haverá espaços livres, mas também perguntas direcionadas sobre o tema da pesquisa, para que possamos analisar as narrativas históricas dos adolescentes. Por último, a análise documental deve acontecer, confrontando as narrativas históricas dos(as) alunos(as) com as do material didático e documentos norteadores à luz do referencial teórico base e de conceitos como cultura escolar.

Educação histórica e as contribuições da teoria Rüseniana

A perspectiva melhor aceita na historiografia e no ensino de história atualmente é a de que todo sujeito é protagonista da própria história, de que ele(ela) é agente do seu próprio viver, sendo assim todos(as) fazem história e “de fato, todo agente faz história e por ela é feito” (MARTINS, 2017, p.237). Desta maneira, desde que nascemos estamos imersos a uma cultura e historicidade que não pode ser negada conforme amadurecemos, ou seja, a experiência de outrora nos socializa, nos influencia e tem um peso muito grande nas nossas atuações do presente, mas nós também a modificamos, reestruturamos, contribuímos para sua transformação ou continuidade. Somos produtos da história, mas também a produzimos, como defende Martins (2017).

Logo, as narrativas que construímos não são neutras de todo o passado histórico vivido pela humanidade, pelo contrário, são somas ou sínteses desse passado e do presente, a esses são acrescentados ainda as expectativas de futuro, de acordo com o nosso arcabouço de conhecimento histórico. O alemão teórico

da história Jörn Rüsen (2006) ao conceitualizar os usos e funções do conhecimento histórico, aponta duas principais: a função interna e a externa. A primeira situa o sujeito dentro da dimensão do tempo, ou seja, gera identidade histórica; a última deve ter função para a práxis, isso quer dizer que as ações dos sujeitos estão matizadas pelo pensamento histórico, pelas relações temporais que o indivíduo faz no campo político e profissional, por exemplo.

A teoria defendida no pensamento rüseniano indica que o conhecimento histórico se dá de várias formas, todos, de uma maneira ou de outra, possuem a necessidade de interpretação temporal, pois “são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretação do tempo) que constitui o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 54). Todos nós, seres humanos, precisamos “racionalizar” (pensar) para orientar nossas vidas, mesmo que esse pensamento não seja baseado em métodos, fontes, argumentos e objetivos, como a ciência tem por obrigação de fazer. A experiência e a interpretação temporal são, portanto, elementos comuns, elementares e corriqueiros do pensamento histórico, em geral, e científico, mas geram resultados cognitivos determinados para cada campo (RÜSEN, 2001).

O pensamento histórico é inerente a todos nós, pois nossa realidade exige que o pratiquemos, embora com o apoio da ciência da história possamos ampliar nosso olhar, orientar nossas ações diante das mudanças, compreender de forma mais ampla nosso passado, interpretar nossa realidade e projetar nosso futuro levando em consideração as modificações temporais e sociais do nosso contexto, percebendo as

continuidades e rupturas históricas. O conceito de “consciência histórica”, também é entendido como um elemento intrínseco a todo ser humano, portanto antropológico, mas que se desenvolve de maneira particular em cada um, visto que é decorrente das relações temporais que cada sujeito trava para estabelecer sentido à vida prática (RÜSEN, 2001).

Neste sentido, somado a Teoria da História, o campo investigativo da Educação Histórica contribuirá para essa proposta de pesquisa consolidar-se, haja vista que considera central a compreensão da consciência histórica de alunos(as) e professores(as) baseadas no campo científico da própria epistemologia da História, assim potencializa esse estudo na área da educação com foco no Ensino de História.

Isso posto, compreender a narrativa de jovens sobre a história das mulheres é pensar sobre a construção histórica acerca desse tema, é refletir sobre a invisibilidade da historicidade e das experiências femininas ao longo do tempo, mas principalmente problematizar a construção e o desenvolvimento da consciência histórica desses(as) alunos(as) em aulas de história em pleno século XXI, além de considerar os outros elementos que podem estar fomentando essa construção, ou seja, a abordagem sobre o assunto em manuais didáticos, documentos norteadores e no discurso de professores de história.

O campo investigativo da educação histórica

As primeiras discussões relacionadas à Educação Histórica surgiram na Inglaterra na segunda parte do século XX,

tendo como principal representante Peter Lee. Os objetivos dos historiadores que encabeçaram essa proposta consistiam, fundamentalmente, em legitimar o campo específico da ciência da História, ressignificar e revalorizar o ensino de História (ALVES, 2013).

Os estudos campo da Educação Histórica contribuem no Brasil com as discussões gestadas principalmente no âmbito da Universidade Federal do Paraná com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, mas atualmente as discussões e produções sobre esse campo já estão por todo o nosso país.

As investigações em Educação Histórica trouxeram no Brasil e em outros países como Portugal, Inglaterra e Estados Unidos da América, ricas discussões sobre o aprendizado em História, visto que rompe com a perspectiva tradicional a qual o Ensino de História encontrava-se até meados do século passado, muito pautada em outras ciências de referência, como a Pedagogia e a Psicologia da Educação, e inaugura um campo de reflexão e atuação com base em pressupostos da própria ciência, tais como a Epistemologia da História e das Ciências Sociais, Psicologia Cognitiva e a História, como afirmou Barca (2001). Assim:

Neste campo de pesquisa, os investigadores (com formação em História, Filosofia da História, ou Psicologia cognitiva), encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e as estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto

metodológico, empreenderam a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da história, através de tarefas concretas. Distanciam-se de um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstractos ou concretos, que foi estabelecido com os contributos de Piaget e Bloom, tendo por base as características das ciências ‘exactas’ como a Física e a Matemática (BARCA, 2001, p.13)

A Educação Histórica, portanto, contribuiu para uma mudança de paradigma na compreensão do Ensino de História, que nesta perspectiva teórica trabalha com conceitos próprios da ciência da História, bem como, preocupa-se com o pensamento histórico de todos os sujeitos sem manter uma hierarquia de ideias históricas manifestadas, desmistificando a noção pedagógica tradicional de que há conteúdos muito abstratos na História ao ponto de crianças e jovens não entenderem. Desta maneira a Educação Histórica considera que o saber histórico é múltiplo, cheio e diverso, não podendo ser simplesmente analisado de forma quantitativa, concorrente e assimétrica, mas sim respeitando o dinamismo do conhecimento histórico de cada sujeito e temporalidade já que não são estáticos.

Preocupada com o desenvolvimento cognitivo de discentes, a Educação Histórica, pode ser considerada teoria e metodologia de ensino baseada na ciência de referência, a História. De tal modo, não importa o quanto de conteúdo, datas e eventos o(a) aluno(a) memorizou, mas as operações mentais realizadas por ele(a) com todas essas informações.

No Brasil é comum encontrarmos trabalhos que discorram sobre a teoria da Didática da História alemã

juntamente com a Educação Histórica, proposta que caberá neste estudo, posto que acrescenta à outra e ambas são embasadas na filosofia e teoria da ciência da História, defendendo-a enquanto ciência. Alves (2013) é enfático ao afirmar que a aproximação desses campos epistemológicos potencializa essas correntes teóricas.

A Educação Histórica apropria-se da Didática da História para compreender como os alunos(as) aprendem e as possibilidades de progressão de pensamento histórico que possuem, por isso, utiliza de alguns conceitos desenvolvidos por teóricos da Didática da História, principalmente por Rüsen. Em contrapartida, a Didática da História é mais ampla, está preocupada com a aprendizagem e formação histórica em todos os lugares em que o conhecimento histórico é reivindicado, ou seja, nos usos públicos da História. A Didática da História, portanto:

[...] tem a responsabilidade de estabelecer a “Gênese”, a “Morfologia”, e a “Função” da “Consciência Histórica” na sociedade, debruçando-se sobre todos os tipos de história, sejam ela produzidas no interior da instituição escolar (ensino escolar de história), nos meios públicos (nos discursos políticos, nas grandes revistas, na televisão, nos museus, no cinema etc.) ou nas universidades (história dos historiadores ou Ciência Histórica) (SADDI, 2012, p. 211-212).

O diálogo entre Didática da História e a Educação histórica é profícuo para o Ensino de História, isso devido a noção de que a História hoje não pode mais ser interpretada apenas como o estudo do passado, todavia a História “é um nexo

significativo entre o passado, o presente e o futuro. [...] É uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectiva de acontecimentos futuros” (RÜSEN, 2011, p.57), assim a própria ciência da História é produto do seu tempo, modifica-se conforme os valores e estruturas, não é mais hoje o que foi no século XIX, e mesmo diante de tantos ataques contemporâneos mantem a legitimidade e o status de ciência;

Nós, seres humanos, contamos o passado o tempo todo, mas o que fazemos com ele no nosso presente? Isso depende de como concebemos o mundo, como nossa consciência histórica age e o que resgatamos para significar nossa temporalidade. A história então ajuda-nos a moldar valores morais, concepções do presente, a ler o mundo pelas lentes da experiência temporal não só da nossa vivência, mas das anteriores também (RÜSEN, 2011).

A história une o passado, o presente e o futuro configurando-se para os sujeitos no que Rüsen chamou de consciência histórica. Para esse autor, o conceito de “consciência histórica” é entendido como um elemento intrínseco a todo ser humano, portanto, antropológico, mas que se desenvolve de maneira particular em cada um, visto que é decorrente das relações temporais que cada sujeito trava para estabelecer sentido à vida prática (RÜSEN, 2001). De tal forma que:

A consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano [...]. A consciência

histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança (RÜSEN, 2011, p.57).

Assim, os indivíduos conectam os fenômenos históricos que passam a estabelecer sentidos em sua vida, ações que são intencionais, ou seja, dotadas de sentido histórico. Wiklund (2008, p.28) ao diferenciar o conceito de “sentido” analisa a forma como Rüsen o concebe, assim, sentido histórico é, analiticamente, a síntese da experiência e da intenção que por meio da consciência histórica “forma concepções coerentes e dotadas de sentido”. Desta maneira:

[...] a consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho” (RÜSEN, 2010, p.60).

O pensamento histórico é acionado em todo lugar onde há relações humanas. O processo de “formação histórica”, ou a aprendizagem dos sujeitos relacionada à história, não se dá diretamente após a “obtenção de competência profissional” (RÜSEN, 2001), ou seja, não está restrita apenas ao historiador, também não se limita à escola, mas advém da influência dos meios de comunicação, do cotidiano, da tradição familiar, enfim, dos diversos campos que compõem a vida dos indivíduos em sociedade e de uma forma ou de outra sustentam sua consciência

histórica e formam o conhecimento histórico, que pode ser situado na ciência de referência ou em outras formas de conceber o tempo.

Um dos produtos da consciência histórica dos indivíduos é a narrativa histórica, de modo que, podemos compreender como o sujeito concebeu o curso do tempo, como atribuiu sentido histórico por meio da forma como esboça seu raciocínio sobre o passado, o presente e suas projeções de futuro nas questões mais corriqueiras da vida prática.

Neste sentido, a proposta de pesquisa que está sendo gestada no Programa de Pós-graduação em Educação tem esse objetivo, entender a lógica narrativa que o pensamento histórico dos(as) alunos(as) obedece, além de perceber quais são as contribuições da disciplina de História e tudo que a norteia sobre a consciência histórica dos alunos(as), expressa em suas narrativas sobre a história das mulheres. Já que se a consciência histórica traduz os valores do seu tempo, nossa provocação e intenção é problematizar o sentido histórico, os valores e quais as bases (ou influências) do passado e da atualidade para esses discentes contemplados nesta amostra, com isso perceberemos que tipo/tipos de consciência histórica esses discentes apresentam. Isso porque a consciência histórica pode ser dividida em quatro categorias, são elas: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética (RÜSEN, 2001).

Marrera e Souza (2013) no texto “A tipologia da consciência histórica em Rüsen” explicam as quatro categorias da consciência histórica, para esses autores quando o indivíduo retoma o passado com a “consciência histórica tradicional” ele recorre a lembrança com saudosismo, recupera e aceita as bases

tradicionais, reconstrói como norteadoras da própria vida prática, esse sujeito pretende no seu discurso trazer o passado para o presente sem maiores problematizações.

No caso da “consciência histórica exemplar”, como a própria nomenclatura expõe, consiste no olhar do indivíduo para o passado como exemplo para o presente, busca explicar o presente pelo passado. Já no caso da “consciência histórica crítica” o sujeito entende o seu lugar histórico, compreende que está imerso a um presente concatenado de passado, mas percebe que esse passado não é determinante e pode ter rupturas, bem como, criticamente compreende as continuidades históricas.

A última categoria citada por Rüsen é a consciência histórica genética seria a mais desenvolvida, mas não quer dizer que um sujeito em todos os assuntos tenha essa consciência, assim quando ele demonstra na sua narrativa ter essa forma de consciência sobre determinado fenômeno, quer dizer que ele observou o passado, entendeu seu presente e modificou suas expectativas de vida baseadas nessa operação racional intencional. Assim, o indivíduo não nega o passado, mas compreende a historicidade temporal e seus desdobramentos na vida prática.

Já o conceito de aprendizagem histórica define-se por representar a aquisição, o ganho, ou seja, o aumento qualitativo da capacidade dos seres humanos em fazer relações temporais que organizem seu intelecto. Nas palavras de Rüsen (2012, p.73) “[...] a aprendizagem histórica se trata de um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos sensíveis - que podem ser determinados curricularmente”. Como afirma o autor:

“Aprendizagem” pode ser tematizada como um processo elementar e fundamental da vida prática como “narrativa histórica” [...]. Por “aprender” entende-se usualmente um processo ou procedimento vital (não só) para os seres humanos, pelo qual são adquiridas disposições ou capacidades para agir, mediante uma elaboração da experiência não instintiva, mas intencional e produtiva. Aprender é a aquisição de competências, a partir da apropriação (interpretação) da própria experiência. Nos seres humanos, ela se caracteriza por sua capacidade única de distanciar-se, objetivando seu meio ambiente, de refletir sobre si e de se objetivar ao longo da vida (RÜSEN, 2012, p. 76).

Assim, aprendizagem histórica é intrínseca a todo ser humano. Como aprendizagem é a aquisição de competências; a aprendizagem histórica é esse ganho no trato das relações temporais dos sujeitos. Dessa maneira, quando interpretamos a experiência temporal e perspectivamos o futuro estamos movimentando nossa consciência histórica e gerando aprendizagem histórica.

Considerações finais

Na perspectiva teórica adotada neste estudo a História não é mera disciplina formal nas escolas, mas é determinante na vida prática de todas as pessoas, já que pode auxiliar no desenvolvimento de um sentido racional de orientação temporal dos sujeitos, e, também, por considerar esses indivíduos produtos e produtores de história.

Desta forma, todas as pessoas fazem história e por ela são feitos, por isso atribuir protagonismo aos alunos é a

pretensão da pesquisa que foi proposta no PPGE da Unicentro. É importante ressaltar que o campo investigativo da Educação histórica foi escolhido como norte para a pesquisa por alçar novo olhar sobre o Ensino de História e suas implicações para a vida prática de todos os cidadãos.

A teoria da Didática da História e as contribuições do alemão Jörn Rüsen são fomento para o desenvolvimento da Educação Histórica no Brasil, da qual vários conceitos são essenciais como a formação da consciência histórica dos estudantes, apresentada em suas narrativas históricas que são demonstradoras dos sentidos atribuído por esses discentes os conteúdos da história. Assim, refletimos sobre o quanto a história pode contribuir para orientar a vida prática dos sujeitos.

O presente texto tem como finalidade publicizar um trabalho ainda em construção, portanto provisório. Mas, que reflete ainda que teoricamente a combinação entre o protagonismo discente e a temática da história das mulheres, tão marginalizado historicamente.

Referências

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 49-69, 2013.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **História**: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 2, 2011.

ERICKSON, F. **Métodos qualitativos de investigación sobre la enseñanza**. In: WITTRUCK, M. C. (ORG.). La investigación de la

enseñanza, II: Métodos qualitativos y de observación. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MARRERA, Fernando Milani; DE SOUZA, Uirys Alves. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **Revista Latino-Americana de História** – UNISINOS, v. 2, n. 6, p. 1069-1078, 2013.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e Filosofia da História: contribuições para o ensino de História**. Curitiba: W&A Editores, 2017.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: WA editores, p. 172-3, 2012.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora: Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, UEL, Londrina, v.16, n.1, p.61-80, 2010.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da História: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum**. Education, v.34, n.2, p. 211-220, UEM, Maringá, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). Jörn **Rüsen e o Ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

WIKLUND, Martin. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. **História da Historiografia**: International Journal of Theory and History of Historiography, v. 1, n. 1, p. 19-44, 2008.

TEÓRICO-METODOLÓGICO
PARA A PESQUISA EM
EDUCAÇÃO APORTES
PORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS
PARA A PESQUISA
EDUCAÇÃO
APORTES

Parte II

OS DIFERENTES CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A PESQUISA EM
EDUCAÇÃO

UM MAPEAMENTO DAS TESES SOBRE A INCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE DOUTORADO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

*Alessandro Oliveira de Souza Araújo¹⁹
Jamilé Santinello²⁰*

Introdução

O presente capítulo tem o objetivo de realizar um mapeamento de teses que abordam a temática da inclusão digital e educação no Brasil, e que foram produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no intervalo entre 2013 e 2023. Busca-se promover uma contextualização dessas produções a partir da análise dos PPGE onde foram produzidas. Para isso foram utilizados dados retirados da Plataforma Sucupira, CNPQ, sites dos programas de pós-graduação e da Plataforma Lattes. As teses foram pesquisadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Essa contextualização visa fomentar uma percepção acerca das influências para a escolha dessa temática entre os pesquisadores e ajuda a vislumbrar o quantitativo da produção de conhecimento sobre a inclusão

¹⁹ Doutorando em Educação, PPGE/Unicentro/PR. Email: professoralesandrooliveira@gmail.com.

²⁰ Doutora em Comunicação e Cultura/UFRJ. PPGE-Unicentro/Unespar/PR. Email: jamilasantinello@gmail.com

digital e educação a partir dos PPGE focando no nível de doutorado.

A inclusão digital é, sobretudo, um grande desafio. De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI)²¹ são 149 milhões de usuários de internet no Brasil, e dentre estes, “142 milhões se conectam todos, ou quase todos os dias – com prevalência nas classes A (93%) e B (91%) e em menores proporções nas C (81%) e DE (60%)” (CGI, 2023). Ainda de acordo com o órgão, 36 milhões de brasileiros não são usuários da internet, e esse “grupo é maior entre habitantes de áreas urbanas (29 milhões); com grau de instrução até o Ensino Fundamental (29 milhões); pretos e pardos (21 milhões); das classes DE (19 milhões); e com 60 anos ou mais (18 milhões)” (CGI, 2023). Alguns motivos apontados por aqueles que nunca acessaram a Internet foram “a falta de interesse (35%) e a falta de habilidade com computador (26%)” (CGI, 2023). A inclusão digital deve ser entendida como um processo através do qual os indivíduos obtêm habilidades e competências para o uso das TDIC, o que não representa somente o acesso em si à internet.

Para Silva *et al.* (2005) o ponto de partida da inclusão digital é o acesso à informação que está nos meios digitais e o ponto de chegada é “a assimilação da informação e sua reelaboração em novo conhecimento, tendo como consequência desejável a melhoria da qualidade de vida das pessoas.” (SILVA *et al.*, 2005, p. 30) Para Laipelt, Moura e Caregnato (2006) a inclusão digital inclui o acesso à informação em meio digital e

²¹ Disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/92-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet- apenas-pelo-telefone-celular-aponta-tic-domicilios-2022/> - Acesso em: 19/09/2023.

às TIC, mas, também compreende “o uso que as pessoas fazem dessa informação, ou seja, a capacidade de transformá-la e aplicá-la em seu benefício e da comunidade a qual pertencem.” (LAIPELT, MOURA E CAREGNATO, 2006, p. 286) Os processos educativos formais podem ser um vetor para essa inclusão digital, na medida em que possam ser construídos conhecimentos que venham a aliar teorias e práticas que visem essa inclusão e os PPGE são espaços fundamentais para a proposição e construção desses conhecimentos.

Desenvolvimento

Os dados apresentados abaixo foram coletados na Plataforma Sucupira²². Para contextualizar os PPGE no Brasil foi realizada uma pesquisa no Painel de Dados do Observatório da Pós-Graduação²³, aplicando os filtros “Grande Área: Ciências Humanas e “Área de Avaliação: Educação.” Os dados coletados constam no Quadro 1:

Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação em Educação (2013-2022)

Ano	Total de Programas	Total de Cursos	Total Docentes	Total Discentes	Total de Produções
2013	73	73	2302	13169	49831
2014	73	73	2360	13371	50969
2015	74	74	2386	13583	48502
2016	74	74	2394	14003	42676

²² Disponível em: <https://sucupira-beta.capes.gov.br/sucupira4/painel/ReportSection5195196f249c6711e140> - Acesso em: 15/09/2023.

²³ Disponível em: <https://sucupira-beta.capes.gov.br/sucupira4/painel/ReportSection5195196f249c6711e140> - Acesso em 16/09/2023.

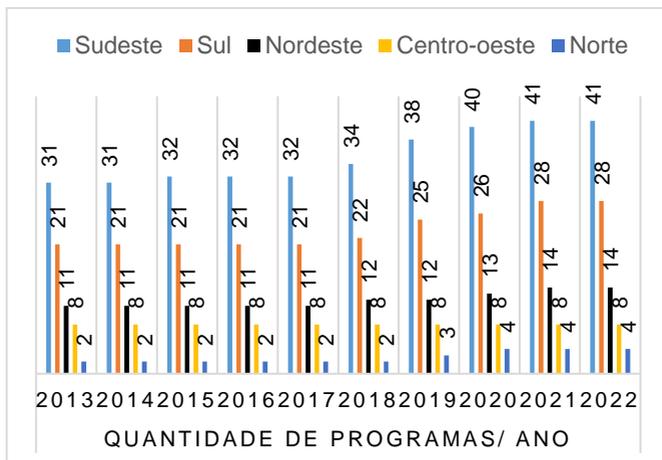
Ano	Total de Programas	Total de Cursos	Total Docentes	Total Discentes	Total de Produções
2017	74	74	2442	14209	52417
2018	78	78	2558	14878	56785
2019	86	86	2688	15963	60178
2020	91	91	2764	16279	52337
2021	95	95	2971	17737	59576
2022	95	95	2965	18518	49661

Fonte: Painel de Dados do Observatório da Pós-Graduação (2023)

organizado pelos autores (2023).

Os dados revelam um crescimento considerável do número de PPGE, com destaque para o ano de 2019 com um maior crescimento no interstício, com acréscimo de oito cursos em relação ao ano 2018. No Gráfico 11 consta a distribuição dos PPGE em relação as regiões geográficas do Brasil e sua evolução desde 2013:

Gráfico 1 – Distribuição dos PPGE em relação as regiões geográficas do Brasil.



Fonte: Painel de Dados do Observatório da Pós-Graduação (2023) organizado pelos autores (2023).

A região Sudeste apresenta o maior quantitativo e o maior crescimento do número de PPGE ao longo do período aqui analisado. Seguido pela região Sul, com a segunda maior quantidade e a segunda maior taxa de crescimento do número de PPGE.

Metodologia do estudo documental

Para o levantamento das teses elencadas nesta pesquisa, foram realizadas buscas em dois indexadores, com o seguinte protocolo: em pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes aplicando o termo “inclusão digital” e os filtros “Tipo: Doutorado (Tese)” e “Área Conhecimento: EDUCAÇÃO” retornaram 35 resultados. Em pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

aplicando o termo “inclusão digital” e os filtros “Tipo: Doutorado (Tese)” e “Ano de defesa: 2013-2023” retornaram 20 resultados. Em pesquisa complementar, realizada na BDTD aplicando o termo “inclusão digital” + “educação” e os filtros “Tipo: Doutorado (Tese)”, “Assunto: Inclusão digital” e “Ano de defesa: 2013-2023” retornaram 25 resultados.

Cruzados os resultados das duas plataformas em uma planilha do Excel, eliminando as duplicatas e restringindo às teses produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, restaram 45 resultados. Foi excluída do mapeamento uma tese escrita visando a progressão funcional do pesquisador, e treze teses que não foram escritas em programas de pós-graduação em educação especificamente²⁴, restando para mapeamento neste trabalho 31 teses.

Desenvolvimento da pesquisa documental e sua trajetória metodológica

Inicialmente houve um dimensionamento entre as teses em relação as regiões geográficas onde foram produzidas. Segue o Gráfico 2 representando as teses selecionadas em relação a quantidade/distribuição por regiões:

²⁴ Foram excluídas deste mapeamento quatro teses do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS; duas teses do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UEBA; duas teses do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da UFTPR; uma tese do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFMG, uma tese do Programa de Pós-Graduação em Informática da UFTPR; uma tese do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT; uma tese do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

Gráfico 2 – Teses em sua distribuição pelas regiões brasileiras.



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/ BDTD (2023) organizado pelos autores (2023).

É possível perceber que a temática da inclusão digital e educação tem sido importante nos PPGE da região Nordeste englobando cerca de 30% do quantitativo de teses em análise neste trabalho, superando o quantitativo da região Sul (tendo essa região o dobro da quantidade de PPGE do Nordeste) e igualando a quantidade de teses da região Sudeste (tendo essa região mais que o triplo da quantidade de cursos de doutorado em educação da Região Nordeste).²⁵ Vale ressaltar que a quantidade de teses realizada na região Sudeste está distribuída em 8 IES instaladas nos quatro estados da região, sem uma

²⁵ É importante salientar que o objetivo desta pesquisa é mapear a produção de conhecimento sobre a inclusão digital dentro do recorte escolhido, sem colocar essa temática como mais importante que outras temáticas investigadas nos PPGE's, assim não objetivamos hierarquizar saberes e conhecimentos. Também não temos o objetivo de fazer juízo de valor em relação aos programas de pós-graduação ou mesmo sobre as regiões onde estão distribuídos.

grande concentração em uma única IES, diferentemente do que acontece no Sul com concentração de teses na UFRGS; e no Nordeste com concentração de teses na UFRN e na UFBA. Na região Norte com seus 4 PPGE não foram produzidas teses sobre a inclusão digital no período delimitado nesta pesquisa.

O Quadro 2 demonstra a distribuição das teses em relação as IES nas quais foram produzidas:

Quadro 2 – Distribuição das teses nas IES onde foram escritas

IES	QUANTIDADE DE TESES
UFRGS	5
UFRN	3
UFBA/ UNESP/ UNICAMP	2 (CADA)
UECE/ UEPG/ UERJ/ UFC/ UFES/ UFMG/ UFPB/ UFPE/ UFPR/ UFS/ UFSC/ UFSCar/ UFU/ UNB/ UNISINOS/ USP	1 (CADA)

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/ BDTD (2023) organizado pelos autores (2023).

A partir daqui serão analisadas as influências para a produção de pesquisas voltadas a temática da inclusão digital e educação. O interesse do pesquisador, em sua dimensão pessoal, científica e social é preponderante para a escolha da temática de sua tese, no entanto, optou-se por analisar neste capítulo influências inseridas nos PPGE. Estas influências estão ligadas à própria estruturação dos programas e aos docentes/orientadores e suas trajetórias acadêmicas. Cabe destacar que se optou por analisar nesta pesquisa apenas os programas onde tenham sido produzidas pelo menos duas teses.

A UFRGS apresenta o maior número de teses produzidas dentre todas as IES. O PPGE (chamado de PPGEDU) da universidade conta com 3 eixos norteadores, sendo um deles designado “Conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais”, dentro do qual estão 3 linhas de pesquisa. Aqui evidencia-se a linha “Tecnologias Digitais na Educação” que integra “as áreas de Informática na Educação Geral e Especial e Educação a Distância” e “contempla estudos que envolvem as tecnologias digitais aplicadas à Educação. ” A linha evidencia “Ambientes Virtuais de Aprendizagem, focalizando os processos de ensino-aprendizagem e de acessibilidade, a formação docente, a inclusão digital e o desenvolvimento humano. ”²⁶

A linha conta com a professora Dra. Patrícia Alejandra Behar, que dentre seus projetos de pesquisa, se dedica a pesquisa “Competências socioafetivas para a educação: um olhar a partir dos ambientes virtuais de aprendizagem”, que busca “estudar mudanças impulsionadas pela Pandemia em nível educacional” e como estas “estabeleceram uma nova relação social e afetiva entre professores e alunos com o ensino e a aprendizagem em meio digital. ”²⁷ A professora orientou duas teses dentre as selecionadas neste capítulo: Estratégias pedagógicas para o ensino fundamental: um enfoque na dimensão socioafetiva, escrita pela Dra. Caroline Bohrer do Amaral; e a tese Modelo de

²⁶ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgedu/tecnologias-digitais-na-educacao/> - Acesso em: 18/09/2023.

²⁷ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do> - Acesso em: 04/10/2023.

competências digitais para m-learning com foco nos idosos (MCDMSÊNIOR), escrita pela Dra. Letícia Rocha Machado.

Outras duas teses foram orientadas pela professora Dra. Marie Jane Soares Carvalho. Em seu currículo uma das linhas de pesquisa é “Educação a Distância” que objetiva priorizar “o estatuto da interdisciplinaridade da educação a Distância e contemplam as interfaces de produção da educação e de formação de docentes com a incorporação da telemática como mecanismo de apoio à formação de redes de aprendizagem.”²⁸ As teses orientadas pela professora são: Formação continuada de professores para o Projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados, escrita pela Dra. Albina Pereira de Pinho Silva; e a tese A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: Estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal, escrita pela Dra. Karina Marcon.

A professora Dra. Lucila Maria Costi Santarosa, cujo portfólio de projetos de pesquisa inclui o “Estudo dos processos de interação e comunicação de pessoas com deficiências em espaços digitais acessíveis” e que busca “estudar e desenvolver espaços na WEB, visando pessoas com deficiência (PcDs)”²⁹, orientou uma tese intitulada O Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) e a inclusão de alunos com deficiência, escrita pela Dra. Melânia de Melo Casarin.

²⁸ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do> - Acesso em: 04/10/2023.

²⁹ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do> - Acesso em: 04/10/2023.

O PPGE da UFRN, segundo na ordem de quantidade de produção das teses, apresenta uma linha de pesquisa chamada “Educação, política e práxis educativas”, dentre as 7 existentes no programa, que se dedica a desenvolver “estudos e pesquisas numa perspectiva crítica e contextualizada, sobre as políticas de educação básica e superior, contemplando os eixos: educação e trabalho; gestão e financiamento; políticas de formação de professores e gestores.”³⁰ Esta linha não se dedica especificamente ao estudo dos usos da tecnologia nos processos educativos ou mesmo da inclusão digital (de acordo com a descrição apresentada acima), no entanto conta com a professora Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro cuja atuação se dá principalmente nos temas: “políticas de formação de professores, políticas de educação a distância e de educação superior.”³¹ A professora orientou a tese A Universidade flexível: reestruturação e expansão no Bacharelado em Tecnologia da Informação na UFRN, escrita pelo Dr. Raphael Lacerda de Alencar Pereira.

A professora Dra. Luciane Terra dos Santos Garcia³² também atua no programa e trabalha com o tema da formação de professores em robótica educacional. Ela orientou a tese Formação continuada em robótica educacional: implementação

³⁰ Disponível em: <http://ppged.ufrn.br/index.php/linhas-de-pesquisas/> - Acesso em: 18/09/2023.

³¹ De acordo com seu currículo lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1267050454995209> - Acesso em: 19/09/23.

³² De acordo com: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/docente/portal.jsf?siape=1646204> - Acesso em: 19/09/23.

de uma política pública na rede municipal de Natal, escrita pelo Dr. Denilton Silveira de Oliveira.

O PPGE da UFBA, com duas teses escritas, possui 5 linhas de pesquisa, dentre as quais destaca-se a intitulada “Currículo e (In)Formação” que se propõe a estudar “relações entre currículo, formação docente, conhecimento, cultura e comunicação, nos seus aspectos epistemológicos, históricos, sociopolíticos, institucionais, tendo a prática educacional como base instituinte.”³³ A linha possui 6 grupos de estudos, dentre os quais destacam-se três: Didática Intercultural e Tecnologias – DIDATEC; Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais – EDUTECH; Educação, Comunicação e Tecnologias – GEC.³⁴ As teses escritas neste PPGE foram orientadas por docentes inscritos nessa linha.

O professor Dr. Edvaldo Souza Couto tem em seu currículo a linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias, cujo o objetivo é “implantar uma linha de estudos e pesquisas articulada com as dimensões de ensino e extensão, pretendendo problematizar a presença de tecnologias da informação e comunicação na educação.”³⁵ Ele orientou a tese Fundamentos e agenda da inclusão digital na educação

³³ Disponível em: <https://pgedu.faced.ufba.br/pt-br/linha-de-pesquisa-0> - Acesso em: 19/09/2023.

³⁴ Disponível em: <https://pgedu.faced.ufba.br/pt-br/linha-de-pesquisa-0> - Acesso em: 19/09/2023.

³⁵ Disponível em: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do;jsessionid=F0F853E7856CE29CE86C0122A03ED85D.buscatextual_0 - Acesso em: 14/10/2023.

brasileira: Aspectos teóricos, metodológicos e conceituais, escrita pela Dra. Bárbara Coelho Neves.

A tese Contextos de uma política pública: (des)caminhos dos governos para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas, escrita pela Dra. Livia Andrade Coelho foi orientada pelo professor Dr. Nelson De Luca Pretto, que tem em seu currículo a linha de pesquisa “Educação, Comunicação e Tecnologias, cujo objetivo é investigar as relações entre as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a educação, particularmente no campo da formação de professores, currículo e educação a distância.”³⁶

O PPGE da UNESP (Presidente Prudente) conta com 4 linhas de pesquisa. Destaca-se aqui a Linha 2: PROCESSOS FORMATIVOS, ENSINO E APRENDIZAGEM, cuja a ementa afirma abranger “estudos sobre mídias e tecnologias em diferentes modalidades de ensino e áreas do conhecimento e educação inclusiva.”³⁷ Dentre os docentes participantes da linha ressaltamos o trabalho da professora Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, que é livre-docente em Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva e líder do Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API).³⁸ A professora orientou as teses Estudantes com autismo em escolas democráticas: práticas pedagógicas, escrita pela Dra. Julia

³⁶ Disponível em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do> - Acesso em: 14/10/2023.

³⁷ Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/--educacao/linhas-de-pesquisa/> Acesso em: 03/10/2023.

³⁸ Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/88935/elisa-tomoe-moriya-schlunzen/> Acesso em: 03/10/2023.

Gomes Heradão; e a tese História do centro de inclusão no ensino superior: abordagem construcionista contextualizada e significativa, escrita pela Dra. Jane Aparecida de Souza Santana.

Na Unicamp, o PPGE conta com 9 linhas de pesquisa. A Linha 4: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS reúne “estudos e pesquisas relativos ao campo da Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias compreendidas como práticas culturais sob perspectivas histórica, filosófica e sociopolítica.”³⁹ Destaca-se a Linha 5: ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO.⁴⁰ Nesta linha estão inscritas as duas teses selecionadas neste trabalho: A participação de estudantes do ensino médio de escolas públicas da região de Caieiras/SP em movimentos e redes sociais, escrita pela Dra. Andreia de Oliveira Silva e orientada pela professora Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn. Entre os projetos de pesquisa da professora está o intitulado “Políticas públicas para juventude e a cultura - Política de jovens em redes na internet” que entre outras coisas estuda “os jovens, tanto os que atuam na esfera da sociedade civil como na da sociedade política a partir de redes sociais presentes na Internet.”⁴¹

A outra tese do PPGE da Unicamp é intitulada Políticas federais de inclusão digital social na Amazônia: uma análise da implementação do PROUCA em Santarém-Pará, Brasil e foi

³⁹ Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pesquisa/linhas-de-pesquisa> - Acesso em: 03/10/2023.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pesquisa/linhas-de-pesquisa> - Acesso em: 03/10/2023.

⁴¹ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do> - Acesso em: 03/10/2023.

escrita pela Dra. Eliane Cristina Flexa Duarte com orientação do professor Dr. Luis Enrique Aguilar. O professor tem, entre seus projetos de pesquisa, o projeto intitulado “Políticas de formação técnica e tecnológica no contexto da internacionalização da educação”, que entre outras coisas busca estudar a “Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que ao longo de sua história passa por sucessivas transformações na busca de se integrar ao novo contexto de internacionalização da educação.”⁴²

O desenvolvimento dos eixos e linhas de pesquisa dos programas; a organização de grupos de pesquisa e a trajetória de formação e pesquisa dos docentes que orientaram o processo de construção e escrita dessas teses são influências preponderantes para a escolha da investigação acerca da inclusão digital e sua relação com a educação. Ressalta-se ainda a riqueza dos interesses de pesquisa voltados para o uso das tecnologias nos processos educativos inserida nos PPGE aqui mencionados.

Considerações finais

A inclusão digital, como demonstrado, pode trazer ganhos para a sociedade através da utilização das TIC. A proposta do presente estudo foi demonstrar o número de teses sobre a inclusão digital e educação no Brasil realizadas nos PPGE, dimensionando a receptividade desta temática na produção de conhecimento a nível de doutorado. Nota-se que há uma concentração da produção dessas teses nas regiões Nordeste

⁴²

Disponível

em:

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=9D661868BB581A044F63C81B7AF3D3ED.buscatextual_0 – Acesso em: 03/10/2023.

(com destaque para a UFRN), Sudeste e Sul, e que há uma defasagem da produção de conhecimento sobre esta temática na Região Norte. Mesmo a região Sul sendo apenas a terceira com a maior quantidade de teses elencadas neste trabalho, comporta a IES com a maior quantidade de teses sobre a inclusão digital, a UFRGS, o que demonstra certas assimetrias na distribuição das teses pelas regiões geográficas/IES.

Para fim de contextualização, foi dimensionada a pós-graduação em educação no Brasil entre 2013 e 2022. Percebe-se um ritmo de crescimento do número de PPGE, ainda que não de maneira constante, com destaque para o ano de 2019 com maior adição do número de programas e para as regiões Sudeste e Sul que comportam tanto a maior quantidade de PPGE como as maiores taxas de crescimento.

Sobre a temática do estudo, demonstra-se que nesta há ligação com as linhas de pesquisa que compõem os PPGE, com alguns grupos de estudo ligados aos programas e também com os interesses de pesquisa ou mesmo à trajetória de formação dos professores orientadores das teses. Este estudo se ateve de forma mais contundente aos aspectos quantitativos da produção de conhecimento, com o intuito de salientar a relevância dos estudos sobre inclusão digital e educação no Brasil entre 2013 e 2023 e nota-se que esse estudo pode e deve ser expandido, isso fazendo parte do escopo dos objetivos de pesquisa que seguem no PPGE da Unicentro/PR.

BIBLIOGRAFIA

BOHRER DO AMARAL, Caroline. Estratégias pedagógicas para o ensino fundamental: um enfoque na dimensão socioafetiva. 253 f. Tese (Doutorado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157561> - Acesso em: 25 out. 2023.

CASARIN, Melânia de Melo. O Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) e a inclusão de alunos com deficiência. 190 f. Tese (Doutorado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98598> - Acesso em: 25 out. 2023.

COELHO, Livia Andrade. Contextos de uma política pública: (des)caminhos dos governos para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17692> - Acesso em: 25 out. 2023.

DUARTE, Eliane Cristina Flexa. Políticas federais de inclusão digital social na Amazônia: uma análise da implementação do PROUCA em Santarém-Pará, Brasil. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1629341>. Acesso em: 25 out. 2023.

HERADÃO, Julia Gomes. Estudantes com autismo em escolas democráticas: práticas pedagógicas. 129 p : tabs., fotos. Tese (Doutorado em Educação) Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/516a7_d97-3b87-429b-9b02-7518aebe785e - Acesso em: 25 out. 2023.

LAIPELT, Rita do Carmo Ferreira; MOURA, Ana Maria M. e CAREGNATO, Sônia Elisa. Inclusão digital: laços entre bibliotecas e telecentros. **Informação e Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 285-292, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/456> - Acesso em: 25 out. 2023.

MACHADO, Letícia Rocha. Modelo de competências digitais para m-learning com foco nos idosos (MCDMSÊNIOR). 199 f. Tese (Doutorado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194548> - Acesso em: 25 out. 2023.

MARCON, Karina. A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: Estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal. 251 f. Tese (Doutorado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117771> - Acesso em: 25 out. 2023.

NEVES, Barbara Coelho. Fundamentos e agenda da inclusão digital na educação brasileira: Aspectos teóricos, metodológicos e conceituais. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) Salvador,

BA: Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18469> - Acesso em: 25 out. 2023.

OLIVEIRA, Denilton Silveira de. Formação continuada em robótica educacional: implementação de uma política pública na rede municipal de Natal. 311f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/12345_6789/47221 - Acesso em: 25 out. 2023.

PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar. A Universidade flexível: reestruturação e expansão no Bacharelado em Tecnologia da Informação na UFRN. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/12345_6789/27375 - Acesso em: 25 out. 2023.

SANTANA, Jane Aparecida de Souza. História do centro de inclusão no ensino superior: abordagem construcionista contextualizada e significativa. 293 p : tabs., fotos. Tese (Doutorado em Educação) Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/0b23011e-cec9-4c5a-ba67-db4327e498d7> - Acesso em: 25 out. 2023.

SILVA, Albina Pereira de Pinho. Formação continuada de professores para o Projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados. 335 f. Tese (Doutorado em Educação - Programa de Pós-graduação em

Educação). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94735> - Acesso em: 25 out. 2023.

SILVA, Andreia de Oliveira. A participação de estudantes do ensino médio de escolas públicas da região de Caieiras/SP em movimentos e redes sociais. 333 p. Tese (Doutorado em Educação) Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=456812> - Acesso em: 25 out. 2023.

SILVA, Helena; JAMBEIRO, Othon; LIMA, Jussara e BRANDÃO, Marco A. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 1, p.28-36, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/R75CxrQRQsGM8fyGCwgjZKD/abstract/?lang=pt> – Acesso em: 25 out. 2023.

VIOLÊNCIA ENTRE CRIANÇAS EM DUAS ESCOLAS DE GUARAPUAVA - PR: UMA ANÁLISE DA SUPERAÇÃO DESSE FENÔMENO NEGATIVO A PARTIR DA PARRESÍA

*Eduardo Alexandre Santos de Oliveira⁴³
Poliana Fabíula Cardozo⁴⁴*

1- HORA DE ZARPAR

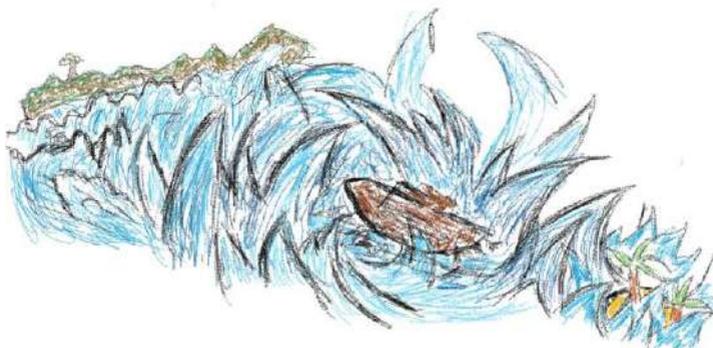


Figura 1. O barcoFonte: **Maria Valentina Klosowski de Oliveira e Eduardo Alexandre Santos e Oliveira.**

⁴³ Doutorando em Educação pela UNICENTRO – Bolsista Capes. E-mail: 84eduoliveira@gmail.com.

⁴⁴ Doutora em Geografia. Professora dos cursos de mestrado e doutorado em Educação da UNICENTRO. E-mail: polianacardozo@yahoo.com.br.

A investigação insere-se na temática da violência manifestada pelas crianças no ambiente escolar: almeja-se entender como tal fenômeno negativo⁴⁵ pode ser superado pelas próprias crianças no interior de duas escolas da cidade de Guarapuava-PR. Eis o objetivo desse estudo, uma terra para além de um mar, que se pretende chegar. E somente se alcança esse solo almejado atravessando essas águas que estão extremamente agitadas: as ondas que vem por todos os lados são tão fortes que poderiam desencorajar a empreitada. Essa agitação consiste, portanto, no problema que pode impedir que a meta pretendida seja atingida: ora, as crianças são educadas numa perspectiva de vida – sobretudo sustentada pelos aparatos estudantis – que, de certo modo, as leva a cometer tais agressões. Sendo assim, eis o obstáculo: se as pequenas aprendem a significar o mundo de uma maneira que implica a violência, como essas intimidações – no interior dessas escolas – podem deixar de ser praticadas pelas pequenas?

Tal dificuldade é estudada à luz dos trabalhos de Sandra Mara Corazza (1998) – a qual estuda a produção das crianças como sujeitos, a partir de uma ideia de infância; e de Michel Foucault (2014; 2011a; 2011b; 2008a; 2008b; 2007; 2006a; 2006b; 1988; 1979) que investiga a formação do sujeito em diversas instâncias da sociedade: sobretudo, Corazza (1998) toma seus conceitos por base para sua abordagem.

⁴⁵ Entendo por violência ações locutórias e físicas que quando dirigidas, acarretam danos psicológicos e corporais.

As crianças são investidas por uma maquinaria de poder-saber a qual é intitulada por Sandra Mara Corazza (1998) de dispositivo de infantilidade. Trata-se de uma estratégia⁴⁶ que constitui as pequenas como sujeitos na perspectiva do modo de vida neoliberal. Significa, portanto, que terão visibilidades e enunciações a partir dessa forma de existência que fora consolidada como verdadeira. Esse aspecto de vida é constituído de valores como consumo, pragmatismo, utilidade, concorrência, auto-investimento; e ao se mover por meio desses axiomas neoliberais – considerando-os como absolutos – as pequenas não somente atribuem a si as necessidades de serem úteis, consumíveis, competidoras (e vencedoras), eficientes, mas também, concebem os outros e a vida a partir desses valores. Dessa forma, acabam por rechaçar posturas e vertentes que não se enquadram nesse modelo de vida; e o resultado disso, portanto, são efetivações de violência: é como se dissessem “olhem o João, aquele inútil, ele não deve andar conosco porque não tira boas notas; e a Maria que pede a espíritos para que a proteja, credo! que fique longe da gente”.

No entanto, existe outro fator de violência entre os pequenos quanto ao axioma neoliberal: quando esses são considerados como insuficientes pelo dispositivo de infantilidade – quando por exemplo, são castigados por não obterem bons resultados quanto a notas, comportamentos, – agem de jeito intimidador contra outros dos seus: é como se fosse: “Sou mau aluno mesmo, e esses engomadinhos que tiram

⁴⁶ Escolas, famílias, orfanatos, hospitais, são alguns dos mecanismos que operam esse dispositivo de infantilidade.

notas boas não servem para mim”. Igualmente, esses se conduzem a partir do aspecto consolidado e, assim, efetivam esse fenômeno.

É a partir disso que se afirma que o próprio dispositivo de infantilidade, ao ser operado por diversos mecanismos, fabrica infantis em perspectiva que, também, os incita a cometer violência. Sobretudo quando se reúnem na escola – mecanismo privilegiado para a operação desse dispositivo – as pequenas manifestam esse malefício entre si⁴⁷. Sendo assim, pensar em como as crianças podem atuar de maneira não agressiva, nas duas instituições escolares de Guarapuava-PR, já que o dispositivo de infantilidade as objetiva à vida pragmática neoliberal consiste num difícil problema: esse é o mar agitado que se deve enfrentar. Abster-se da viagem, aqui, não é uma opção.

2- O transporte para chegar ao outro lado

Para navegar nesse mar turbulento é necessário inventar um adequado meio de transporte: se mal planejado, não se desembarca no solo pretendido, a não ser que seja por acidente – o que é muito improvável e que também não é o desejado. Esse

⁴⁷ As cometem, outrossim, para com adultos que compõe o corpo pedagógico da instituição, ou outros que por ali são acessíveis numa instituição em que se possui alambrados ao invés de muros de tijolos, um pequeno pode, muito bem, desferir xingamentos a alguém embriagado que passa pela rua (do mesmo modo, considerando-o inútil, fracassado, entre outros). Contudo, o que se investiga aqui é a violência que as próprias crianças exercem entre si no interior das escolas pesquisadas.

veículo, portanto, é a tese. E essa consiste na seguinte afirmativa: se o sujeito for construído de forma que pense por si, a partir dos múltiplos contatos com seus semelhantes, esse não significará o mundo unicamente na forma neoliberal majoritária; e a partir disso, junto a outros dos seus, poderá construir uma vivência em comum que considere diversas maneiras de pensar e existir. Se o problema elegido aqui se dá no âmbito das agressões entre as pequenas no ambiente escolar, então, é nesse mesmo mecanismo que se cogita com que os infantis possam consolidar a si próprios além de uma vida plural em comum.

De modo mais esmiuçado, essa tese se dá nos seguintes pontos:

1) o sujeito infantil deve ser consolidado em outra esfera que não se limite ao empreendimento do dispositivo de infantilidade;

2) como se segue a teoria foucautiana e corazziana, é impossível escapar das estratégias de poder-saber. Significa que a pretendida edificação do sujeito infantil só é exequível doravante o próprio dispositivo de infantilidade – mais precisamente, a partir de suas falhas: inserir uma criança, num espaço específico da escola e lá, controlar suas atividades, consiste numa das inúmeras técnicas de exercício de poder-saber sobre ela a ponto de fazê-las significar a vida no âmbito neoliberal. No entanto, quando essa se reúne com outras das suas, cria-se uma situação que possibilita com que as crianças exerçam poder-saber umas sobre as outras, educando-se entre si – assim, é considerável que tal prática não se limite a intenção do dispositivo de infantilidade;

3) constituírem-se entre si mesmas – e não meramente pela imposição ministrada pela estratégia de infantilidade – possibilita, em nosso ver, um aspecto mais eficaz para que essas superem a prática da violência. Isso porque conjectura-se que por estarem próximas umas das outras essas são mais propensas a ouvirem suas semelhantes aos adultos da instituição (ora, elas, em grande parte, procuram seus iguais para partilharem segredos, ideias, gostos, brincadeiras: consiste, portanto, em condição de possibilidade para que se construam entre si). E a consideração das ações dos outros podem atingir o seu modo de pensar: sobretudo, é exequível que passem a julgar por si mesmas.

4) é admissível que, ao pensarem por si, não julguem, unicamente por meio do aspecto de vida neoliberal. Significa que não conceberiam a vida, o outro e a si mesmas pelo viés pragmático: em nosso ver, isso possibilita que as pequenas considerem diferentes posturas de ser e de pensar como igualmente válidas. Em outras palavras, as crianças colocariam o modo de vida neoliberal – e os seus valores – como mais uma das tendências de existência e não como excepcional e verdadeira. É como se fosse: “Carlinhos que pensava que mulheres não deveriam fazer coisas de homens e que caçoava de meninas que faziam, ao conviver com Mariazinha que sabe trocar a roda de uma bicicleta – atividade supostamente para macho, na visão do menino –, muda seu modo de pensar e se conduz nessa nova visibilidade”.

5) E se não julgam unicamente por meio do modo majoritário, é exequível que juntas, possuam condições e vejam

como emergente, constituir um aspecto de vida em conjunto, que admita a pluralidade dos modos de existência.

Em suma, forjarem-se no âmbito ético (que pensam por si e que se conduzem a partir das novas formas plurais); e conseqüentemente atuarem politicamente (construindo uma vivência, em conjunto que admita a multiplicidade). Essa é a nau construída que se apresenta como uma possibilidade de superação da violência pelas próprias crianças no ambiente escolar.

3- Tática de navegação

Para que o navio construído chegue ao outro lado do mar, ele não deve ser posto em meio as fortes ondas sem possuir um plano de viagem: é necessário avançar em direção a pontos precisos no pélagos que permitirão controlar a nau até a meta. Esses pontos são os objetivos específicos, quais sejam:

1) deve-se conhecer o mar que se enfrentará. Assim precisa-se esmiuçar o dispositivo de infantilidade: a sua imersão no contexto histórico contemporâneo, a sua operacionalidade⁴⁸ e como, em sua incursão de fabricação dos infantis, ele promove a efetivação da violência pelas pequenas. Ao fazê-lo pode-se averiguar suas falhas de operação sobretudo na escola, nosso mecanismo por excelência;

⁴⁸ Ao ser operado por diversos mecanismos, sobretudo pela escola.

2) ao conhecer a adversidade do mar, é preciso descobrir uma rota a ser feita para o solo pretendido. Significa que se deve encontrar uma via pela qual é permitida as crianças constituírem a si mesmas a partir das falhas do dispositivo de infantilidade. Nesse sentido, como se recorre principalmente aos trabalhos de Michel Foucault (seus estudos de 1975 a 1984), segue-se a pista de seus estudos éticos, nos quais, os sujeitos dobram o poder sobre si – com auxílio do outro – a ponto de se criarem como tais e, assim, guiarem-se não se limitando a perspectiva que lhes fora ensinada. Essa é uma chave na qual se pode pensar as crianças educando-se (criando a si mesmas) nas relações que possuem entre si no interior da escola de forma a não significarem a vida unicamente pelo modo neoliberal;

3) faz-se preciso, também, entender como, a partir de serem constituídos como sujeitos autônomos, as pequenas podem criar modo de existência em comum que conforme exposto, consiste num aspecto sem intimidações: brincadeiras que admitam crianças de vários modos díspar; a decisão sobre algum assunto escolar no qual considere a pluralidade, são algumas das possibilidades. Outrossim, faz-se necessário analisar como o processo de construção de um cosmo comunitário infantil edifica as crianças para visibilidades plurais e como o mundo efetivado por elas as educa como seres tolerantes.

São esses os pontos a serem avançados na navegação.

4 - Direção e impulso

4.1) motores

A embarcação só pode chegar ao outro lado do mar se possuir motores adequados e bem regulados: esses são os referenciais teóricos – a primeira parte da metodologia que torna possível a viagem. Portanto, o navio fabricado é composto por um motor principal e outros auxiliares: o propulsor fundamental consiste na tese de Corazza (1998) e os trabalhos genealógicos e éticos de Foucault (2014; 2011a; 2011b; 2008a; 2008b; 2007; 2006a; 2006b; 1988; 1979): assim verifica-se a violência produzida pelo dispositivo de infantilidade e sua inibição sob os conceitos de sujeito, saber, poder, dispositivos/estratégias (disciplinares e segurança), mecanismos/táticas, sexualidade, biopolítica, população, *parresía*, cuidado de si e ética. Já os motores auxiliares são textos de comentadores foucaultianos e corazzianos; trabalhos no âmbito da Educação (sobretudo da Filosofia da Educação); além de estudos filosóficos como os de Arendt (1999a; 1999b; 1991; 1979), Deleuze (1992; 2011), Cícero (s/d), Platão (1972; 2006; 2015), entre outros, na medida que convir. Esses são ativados, aqui, na perspectiva dos conceitos mencionados dos autores elementares.

4.2) Hélices e timão

Para que se possa bem conduzir a nau até os pontos precisos do pélagos, os propulsores precisam estar bem

conectados ao leme. À medida que o timão gira para contemplar esses objetivos específicos, são acionadas hélices adequadas para cada momento que se avança nas águas: esses espirais são a segunda parte da metodologia, os instrumentos utilizados.

Quando o leme guia a embarcação para o primeiro objetivo tem-se a primeira parte da tese: nesse tomo a hélice acionada é a pesquisa bibliográfica, a qual permite edificar a base da teoria foucaultiana – o que é de extrema importância para o prosseguimento da pesquisa. Aborda-se, assim, a constituição de sujeitos e populações por meio dos dispositivos de poder-saber e em seguida, disserta-se sobre a estratégia de infantilidade concebida por Corazza (1998). A partir disso, argumenta-se que a própria fabricação das crianças por meio dessa estratégia faz com que essas atuem de forma violenta. Contudo, aciona-se outra hélice e não se fica apenas nos textos acadêmicos: à medida que se apresenta a atuação da estratégia de infância, recorre-se às notícias publicadas pela imprensa no momento em que se inicia a escrita dessa tese, a saber, em 2022⁴⁹⁵⁰: utilizam-se tais informativos pelo fato de eles “darem a ver⁵¹” que o procedimento do dispositivo de infantilidade

⁴⁹ Elegem-se tais notícias por serem veiculadas em órgãos de imprensa sérios, os quais não emitem notícias falsas: ora, esses veículos possuem narrativas (alguns mais liberais, outros mais socialistas, etc.), mas não promulgam mentiras.

⁵⁰ Utiliza-se como critério para a escolha das reportagens, suas adequações aos tópicos mencionados do funcionamento do dispositivo de infantilidade – sobretudo quando implicam a fabricação de infantis violentos.

também fabrica sujeitos violentos, sobretudo quando operado pela escola.

A partir disso, o leme metodológico direciona a embarcação para o segundo objetivo específico, o que é abordado nos tomos 2 e 3. Conforme exposto na tese, se as crianças somente são consolidadas por meio do dispositivo de infantilidade, a única forma possível – na vertente corazziana/foucaultiana – de essas não significarem a vida unicamente na perspectiva neoliberal é que se eduquem numa esfera que permitam-lhes exacerbar essa visibilidade. E isso é exequível apenas pelo poder-saber e no interior da própria estratégia de infantilidade. Na própria escola, as crianças podem exercer essa prática entre si a ponto de se tornarem autônomas e significarem a vida em esfera díspar àquela que lhe fora ensinada: e um sujeito, nessa égide, é exposto por Foucault (2014; 2011b; 2006b) em seus últimos trabalhos.

Um dos aspectos que tornam possíveis essa autonomia, segundo Foucault (2011b; 2006b) é a *parrhesía*/franco-falar: essa prática, realizada com outros indivíduos, permite ao sujeito pôr-se diante de si de modo que perceba o jeito que está a viver; e a partir disso é considerável que esse exerça poder sobre si (cuidando de si) passando a guiar-se numa nova forma de

⁵¹ Uma vez, Corazza disse, ao autor dessa pretendida tese, que isso é necessário. Não se deve – segundo a pensadora – proceder de modo apodíctico, mas deve explicitá-los. Isso também vem a calhar como uma espécie de atualização do dispositivo de infantilidade: a tese da autora foi escrita há 25 anos: as reportagens, então, mostram como o pensamento de Corazza (1998) se sustenta na fabricação das crianças nos dias atuais.

existência que ele mesmo inventa. Sendo assim, na segunda parte dessa tese, estuda-se tal atividade nos mencionados trabalhos foucaultianos⁵² e levantam-se hipóteses de como esse falar francamente é efetivado pelas crianças nas escolas (a partir das próprias falhas do dispositivo de infantilidade quando operado por esse aparato) e como, a partir dele, é exequível que essas pequenas obtenham visibilidades e enunciações que considerem diversos aspectos de vida – o que, em nosso ver, inibe a manifestação da violência entre si.⁵³ As conjecturas *parresiásticas*, nesse capítulo, são edificadas à luz dos mesmos moldes abordados pelo pensador francês, qual seja, no campo socrático, cínico, estóico e epicurista. Busca-se, então, elementos dessas filosofias – a partir da leitura foucaultiana (2014; 2011b; 2006b) – pertinentes à prática da *parresía* das crianças no interior da escola.

Já no terceiro tomo dessa pesquisa – a partir da base teórica edificada – são investigadas duas instituições escolares

⁵² Conectando-os à obras de outros autores.

⁵³ Elege-se a *parresía* como possibilitadora da inibição da violência entre as crianças, pelas seguintes considerações: 1) evidentemente, porque se segue principalmente os conceitos foucaultianos: e como Foucault verificou que pelo franco-falar o sujeito pode guiar-se, torna-se seguro seguir por esse caminho; 2) porque a *parresía* é uma das abordagens mais trabalhadas longamente pelo pensador francês acerca do cuidado de si; e ela, sobretudo, pode contemplar os outros modos de constituir-se como sujeito autônomo, como a sexualidade – um outro campo no qual esse filósofo (2019; 2014) estuda esse exercer poder sobre si a partir do zelo com o sexo; 3) porque, como levantando em hipótese na tese, as crianças por serem próximas na escola – sobretudo quando são amigas – podem falar francamente umas às outras.

do município de Guarapuava-PR. Visa-se analisar 1) as situações de violências ocorridas no interior dessas instituições; 2) como crianças desses aparatos praticam a *parresía* entre si em meio aos próprios investimentos disciplinares e biopolíticos da escola; 3) doravante ao franco-falar, quais ressignificações essas miúdas dão ao modo de existir e seus valores; 4) como tais pequenas exercem o cuidado de si visando guiarem-se nas novas formas de vida que passam a obter; 5) como – e até que ponto⁵⁴ – os recentes jeitos de ser dos infantis dessas escolas os levam a rechaçar a prática da violência.

A apuração se dá com crianças de 6 a 8 anos de idade – os sujeitos primários – dessas duas instituições que são, a saber, uma de cunho privado e outra público. Escolhe-se essa faixa etária e tais escolas de diferentes administrações por três motivos: 1) ambas as escolas atendem um público de igual idade. No entanto, a instituição particular possui ministração de disciplinas como equitação, judô, balé, canto, entre outros, os quais se configuram como saberes diferentes daqueles tradicionais adotados pela instituição municipal (no entanto,

⁵⁴ Diz-se até que ponto porque existe a possibilidade de que se criem outras visibilidades de vida, mas baseadas em valores pragmáticos que implicam violência. De sobrevoos, pode-se conjecturar que um menino branco que ignora crianças pretas passa a não cometer mais violência contra elas por considerá-las como suas iguais. No entanto, essa pode praticar intimidação contra aqueles que não são cisgênero, por exemplo. Nessa situação, os valores de utilidade, consumo, ainda são considerados. Mas como exposto, não se admite aqui que o modo de vida neoliberal seja execrado – ora, está-se imerso nele – e sim, que esse não seja a via única considerada como aspecto verdadeiro.

esses habituais também existem nesse aparato privado). Saberes diferentes significam outras formas de operação do dispositivo de infantilidade: isso permite entender, com maior rigor, como a partir da *parresía*, as crianças podem educar-se e pensar de forma autônoma, a ponto de superar a violência que possam manifestar entre si; 2) a escola municipal atende um público mais pobre e que habita uma área mais violenta da cidade de Guarapuava; já o aparato particular, recebe estudantes de classes mais abastadas e que residem em vários bairros dessa mesma cidade. Assim, pode-se investigar o objetivo dessa tese em instâncias sociais diferentes: seria exequível o fenômeno da violência ser superado mais facilmente em uma dessas instituições? Desse modo, comparam-se a possibilidade dos miúdos dessas duas escolas, em constituírem a si mesmos como sujeitos que admitam a pluralidade e que invistam contra a violência que praticam entre os seus.

Nesse segundo capítulo, as hélices ligadas que permitem dar conta da investigação, são:

1) observação direta das práticas pedagógicas de turmas com crianças entre 6 e 8 anos, e das atividades e relações entre as crianças dessas idades em diversos momentos e espaços da escola⁵⁵;

⁵⁵ Um procedimento etnográfico, portanto, pois o pesquisador conviverá com esse pessoal, nas escolas, por um período de 4 meses.

2) conversas diárias com crianças da seleta faixa etária em vários tempos e lugares das instituições;

3) interrogam-se sete estudantes⁵⁶ de cada uma das escolas participante por meio de entrevista semiestruturada⁵⁷: são crianças convidadas a participar por meio de indicação das equipes pedagógicas. As questões são realizadas a partir das observações e conversas diárias que se tiveram;

4) pesquisa documental: consultam-se documentos escolares como diários de classes, atividades realizadas pelos estudantes e corrigidas pelos professores e pareceres institucionais sobre os alunos: aqui se buscam informações que implicam tolerância e violência. Esses podem revelar o que não se é mencionado em conversas diárias com o pessoal dos corpos pedagógicos institucionais acerca do problema investigado;

5) falas cotidianas com professores, diretores, pedagogos e outros profissionais escolares: esse pessoal pode apresentar sobre tais fenômenos negativos além de expor como lidam na ocorrência dos mesmos: essa abordagem permite encontrar tanto

⁵⁶ Pensa-se um bom número de crianças para serem entrevistadas, se considerado o tempo que se tem para a coleta de dados: além de que, sete alunos equivalem cerca de $\frac{1}{4}$ das crianças dessa faixa etária da instituição particular e $\frac{1}{8}$ dessas de mesma idade da instituição pública.

⁵⁷ Tratam-se de entrevistas gravadas (por meio de áudio) em locais indicados pelas administrações escolares. Essas são transcritas, reorganizadas (de modo que os vícios de linguagem sejam retirados além de nelas serem inseridas gesticulações corporais – as quais dizem algo. Depois de refeitos, esses textos são apresentados aos seus entrevistados.

o caráter produtivo do poder – por meio de sanções, conversas, etc. – como também um certo *start* para que as crianças pratiquem *parresía* entre si.⁵⁸

6) por obviedade, todos os dados coletados nas instituições não se desligam da base teórica edificada até então: assim, todos são interpretados à luz dos trabalhos de Corazza (1998) e Foucault (2014; 2011a; 2011b; 2008a; 2008b; 2007; 2006a; 2006b; 1988; 1979).

Visto como os pequenos nas escolas estudadas constituem-se como sujeitos autônomos e que rechaçam a violência por considerarem a pluralidade, o timão conduz a nau para o último ponto da tese, o que é abordado no tomo 4, qual seja, a construção de um mundo em comum, por meio das próprias crianças: trata-se de uma atividade política, portanto. Assim, estudam-se: 1) após admitirem a pluralidade de modos de existência, como, nessas instituições, as miúdas praticam a *parresía* na construção de um cosmo infantil no qual se refuta a violência: seja na constituição de brincadeiras ou nas decisões sobre diversos assuntos das crianças no interior da escola – conforme exposto; 2) se o franco-falar, nessa empreitada é inibido: ora, Foucault (2011) aponta que o filósofo Sócrates não exerce *parresía* na atividade política, por conta de poder morrer pelos cidadãos atenienses: dessa forma, é analisado se a *parresía*

⁵⁸ É admissível que crianças agressoras possam iniciar a repensar suas condutas a partir de falas com esses profissionais e, a partir disso, efetivarem a prática da *parresía* com outras pequenas com as quais se reúne.

encontra alguma limitação na construção desse mundo pelas crianças, mesmo que obtenham visibilidades plurais; 3) como o processo da construção do mundo em comum, educa as crianças a ponto de admitirem mais a pluralidade dos modos de existência.

Aqui, as mesmas hélices acionadas no capítulo 3 são utilizadas para abordar tais pontos.

5 - Por que navegar?

Em 2013, o autor desta pretensa tese de doutorado realizou pesquisa de mestrado visando compreender, por meio de análise foucaultiana, como a escola operava o dispositivo de infantilidade a ponto de produzir as crianças como sujeitos: nessa empreitada, analisou-se concomitantemente ao referencial teórico, práticas de poder-saber numa escola municipal em Guarapuava, Paraná. Assim, navegou-se por alguns anos enfrentando um mar turbulento e chegou-se à compreensão do estudo, um solo firme no qual se estabeleceu moradia.

Mas o mar se agitou tanto que começou a invadir o terreno atracado: assim houve a seguinte inquietação: se a escola, a família, hospitais, entre outros fabricam sujeitos por meio da infância, e sobretudo, se se preocupa com a supressão da violência, por qual motivo os estudantes as cometem constantemente? Mapeou-se tal problema, e há algum tempo, constatou-se que tal resposta se dá no modo em como é investida a infância: a partir disso, hoje, intenciona-se estudar como as

crianças podem superar esse fenômeno negativo que praticam entre si se elas são levadas a um modo de existência que as leva a cometerem intimidação.

As águas começam a tomar o solo firme alcançado no mestrado. Se se ficar nessa terra, afoga-se. E como não se quer que isso suceda, resolve-se navegar mais uma vez.

6- Aos tripulantes

Pois bem, apresentado o desenho dessa pretensa tese de doutorado, faz-se três considerações:

1) a primeira refere-se ao modo de abordagem. Esse é feito no âmbito da Filosofia da Educação. Logo, a análise feita é no âmbito filosófico. Toma-se, por vezes, estudos da área de sociologia, da psicologia, mas o olhar sobre esses estudos são o de um filósofo da educação. A base teórica da qual parte esse labor, inclusive, é edificada por filósofos;

2) não se universaliza casos particulares. Não se diz aqui que as formas encontradas nas escolas tenham validade em todos os aparatos disciplinares. O que interessa nessa pesquisa é entender como as crianças se constituem como sujeitos autônomos que refutam a violência e, assim, constroem um cosmo comum, nas selecionadas escolas de Guarapuava-PR. Mesmo porque, uma escola particular se difere de outra semelhante, em suas propostas neoliberais: logo essas operaram o dispositivo de infantilidade de modos diferentes. E igualmente se diz sobre os aparatos públicos.

3) Pode-se dizer que as práticas violentas podem ocorrer devido a transtornos psicológicos apresentados por algumas crianças. Certamente, não se nega tal fato. Mas a manifestação de violência que se estuda aqui, se dá naquela do que se pode dizer que é produzida por meio de relações cotidianas.

Feitas as considerações, é hora de zarpar.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo, 1979.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. de Roberto Raposo, Rio de Janeiro: Forense, 1991.

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo, Companhia das Letras, 1999a.

ARENDDT, Hannah. **O que é política: Rio de Janeiro**: Bertrand Brasil, 1999b.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infânilidade**: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim. 1998. 619f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

CÍCERO. **A amizade**. São Paulo: Escala, s/d.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo**. Disponível em: <<http://www.ufes.br/ppgpsi/files/textos/Deleuze%20->

%20O%20que%20C3%A9%20um%20dispositivo.pdf >. Acesso em: 8 maio 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. São Paulo: 34, 1992. Fontes.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. São Paulo: Mastins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: WFM Martins Fontes, 2011b

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 34. ed. Petropolis, Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e escritos**: estratégia, poder-saber (vol. IV). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

PLATÃO. **Laques. Eutífron**. 3. ed. Belém: Edufpa, 2015.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

PLATÃO. **O banquete. Fedon. O Sofista. O político**. São Paulo/Porto Alegre: Difusão Europeia do Livro; Globo, 1972.

PRODUÇÕES DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO COM VISTAS À DIVERSIDADE

*Eliziane de Fátima Alvaristo*⁵⁹
*Jamile Santinello*⁶⁰

Introdução

A formação de cientistas/pesquisadores se dá a partir da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por meio de mestrado e doutorado em diversas áreas de conhecimento. Conforme Marques e Neto (2023, p. 3), no Brasil a Pós-Graduação “[...] cresceu de maneira expressiva nos últimos anos, tanto em quantidade de cursos como em quantidade de alunos”. Dessa forma, sua pesquisa mostrou com base na plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020),

⁵⁹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (UNICENTRO). Docente do Departamento de Pedagogia – DEPED (UNICENTRO). E-mail: elizianealvaristo@unicentro.br.

⁶⁰ Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (UNICENTRO) – E-mail: jamile@unicentro.br.

que na área de conhecimento de Ciências Humanas, enfoque deste estudo, um total de seiscentos e cinquenta e cinco (655) programas de Pós-Graduação nesta área, considerados um número significativo. Na região Sul, mostrou o total de novecentos e noventa e dois (992) programas, divididos em várias áreas de conhecimento, que incitam para diversas produções e disseminações de pesquisa em diversas vertentes epistemológicas.

Tendo em vista o número de programas na área de conhecimento de Ciências Humanas, é importante refletir que as produções auxiliam significativamente no sistema de avaliação da Capes, considerando a qualidade dos programas de Pós-Graduação, os quais são considerados como veículos de divulgação por meio da cientificidade das produções e do Qualis, que afere a qualidade das produções científicas dos programas. Na classificação de 2017-2020, são considerados os seguintes Qualis: A1, mais elevado; A2; A3; A4; B1; B2; B3; B4; C – peso zero, (CAPES, 2023), os quais podem ser consultados na Plataforma Sucupira⁶¹.

⁶¹ Aplicativo que permite a classificação e consulta ao Qualis das áreas (CAPES, 2023). Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em 10 ago. 2023.

O Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) abordado neste estudo dispõe de Mestrado e Doutorado, constituindo-se por duas linhas de pesquisa: i) Políticas Educacionais, História e Organização da Educação; ii) Educação Cultura e Diversidade, disponibilizando de laboratórios de pesquisa em diversas áreas educacionais, com convênios com outras Instituições de Ensino Superior – IES, a fim de contribuir para a produção do conhecimento, o debate público e a divulgação científica no campo da educação para todos.

Neste sentido, este estudo objetiva apresentar as produções desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, nível doutorado da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), sob o viés da linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade. Metodologicamente fez-se uso da abordagem qualitativa com natureza descritiva (GIL, 2002), a apresentar os dados coletados no estudo.

Produções desenvolvidas no programa de Pós-Graduação em educação para a diversidade

Pensar sob os aspectos da diversidade é considerar que todos têm os mesmos direitos sociais, educacionais e

individuais, considerando a liberdade e prevalência enquanto direitos humanos, sem distinção de qualquer natureza (ONU, 1948; BRASIL, 1988). Neste sentido, o PPGE amplia a gama de possibilidades para que todas as pessoas possam ter as mesmas oportunidades para realizar suas pesquisas frente às propostas e perspectivas do programa.

Sendo assim, durante o percurso da pesquisadora no PPGE, desenvolveu pesquisas que abordaram os aspectos da diversidade, a incluir pessoas com deficiências e/ou Transtornos Globais do desenvolvimento e Superdotação/Altas habilidades, consideradas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como público alvo da Educação Especial (Brasil, 2008), assim como, fundamentando-se no Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). Nesta perspectiva, também defendeu sua Tese de Doutorado⁶².

Dessa forma, as produções apresentadas neste estudo, fundamentaram-se especificamente em uma Carta de Patente Depositada junto ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial

⁶² Tese intitulada por: A TA 3M: Material Manipulável de Multiplicação para aprendizagem do conceito matemático ao estudante cego na perspectiva inclusiva.

– INPI, produções indexadas em revistas científicas, organização de livro, capítulos de livros, congressos internacionais e nacionais durante o período de 2021 a 2023 da pesquisadora no PPGE.

O Quadro 1 apresenta de modo geral o número de produções e Qualis durante o percurso da pesquisadora no doutorado:

Quadro 1: Produções em revistas científicas

ARTIGOS	EVENTO INTERNACIONAL	CAPÍTULO DE LIVRO	PATENTES E REGISTROS
QUALIS A1 = 2	5 PUBLICAÇÕES	7 capítulos	1
QUALIS A2 = 2			
QUALIS A4 = 2			
QUALIS B2 = 1			
QUALIS C = 2			
TOTAL = 9	EVENTO NACIONAL 1 PUBLICAÇÕES TOTAL = 6	1	
APROVADO PARA PUBLICAÇÃO A2= 1 TOTAL = 10		Organização de Livro	

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os Qualis apresentados no Quadro 1, foram consultados na Plataforma Sucupira (Capes, 2023), conforme o ISSN dos periódicos de publicação.

Assim sendo, o Quadro 2 mostra as produções publicadas/indexadas nos periódicos, título, objetivo do estudo e ano de publicação.

Quadro 2: Produções de artigos desenvolvidos durante o percurso de doutorado no PPGE

PERIÓDICO	TÍTULO	OBJETIVO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Imagens da Educação	Tecnologia Assistiva como recurso à estimulação visual: um estudo de caso	Investigar, fundamentando -se na Teoria Histórico-Cultural, as contribuições da Tecnologia Assistiva como um recurso para a estimulação visual	2023
Textura	O ensino do esquecido: sistema de código Braille a estudante cego para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores	Analisar o processo de ensino do sistema de código braille a um estudante cego a partir do ensino remoto,	2022

		a buscar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores	
International Journal of Development Research	Assistive technology: possibilities and weaknesses mathematics for students with visual disabilities	Investigate the possibilities and weaknesses of assistive technology in the teaching and learning mathematics process to students with visual impairment	2022
Revista Brasileira de Ensino de Ciência E Tecnologia	Ciberidentidades nos anos finais do Ensino Fundamental Público: relações no processo de ensino e aprendizagem	Compreender e analisar as construções identitárias formadas em interação com a virtualidade de alunos do Ensino Fundamental público.	2022
Gláuks	Com a professora é melhor': Desafio do ensino da leitura e da escrita	Analisar os resultados do ensino da escrita e da leitura do	2022

	em braille de forma remota	sistema de código braille para estudantes com deficiência visual no ensino remoto (ERE), em tempo de pandemia	
Espacios	Surdocegueira, comunicação e alfabetização: um mapeamento de estudos	Investigar o que apresentam os estudos sobre comunicação e alfabetização de estudantes com surdocegueira na perspectiva da educação inclusiva.	2021
Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia	O uso do <i>Dosvox</i> no ensino de ciências por professores em formação inicial.	Investigar a compreensão de acadêmicos do curso de Pedagogia sobre a educação inclusiva e o uso da Tecnologia Assistiva Software <i>Dosvox</i> no processo de ensino e de aprendizagem para estudantes	2021

		com deficiência visual.	
Inter-ação	Contribuições do Método de Paulo Freire à Alfabetização De Adultos Cegos	Analisar as contribuições do método de Paulo Freire à alfabetização de adultos cegos, considerando-se os seus princípios de emancipação e superação da leitura e da escrita para uma educação inclusiva e libertadora.	2021
Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação	As contribuições da tecnologia assistiva <i>Dosvox</i> para professores em formação inicial: intermediando práticas tecnológicas inclusivas.	Contribuir com a formação inicial de professores de um curso de Pedagogia por meio da Tecnologia Assistiva – <i>Dosvox</i> , tendo em vista a concepção de ensino e aprendizagem inclusiva para estudantes com deficiência visual	2021
APROVADO PARA A PUBLICAÇÃO			

Práxis	Ensino e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista: concepções de uma mãe em tempos de pandemia	Descrever a concepção de uma mãe sobre o ensino e a aprendizagem de uma criança com TEA, em tempos de pandemia	2023
--------	--	--	------

Fonte: Elaboração própria (2023).

As dez (10) produções desenvolvidas tiveram por objetivo à pesquisadora em colaboração com sua orientadora, a divulgação de pesquisas que refletem sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, num viés da diversidade e acessibilidade educacional para todos, conduzidas por meio de Tecnologias Assistivas, pois, conforme Bersch (2017) amplia as possibilidades de vida independente e inclusão de pessoas com deficiência em suas habilidades funcionais. E, também, acrescer o Qualis do programa junto ao PPGE.

Em relação as produções desenvolvidas e apresentadas em eventos internacionais e nacionais, definidas como cinco (5) estudos completos e um (1) resumo simples, são apresentados no Quadro 3, considerando: nome do evento, título do estudo, objetivo e ano de publicação.

Quadro 3: Produções em Congressos Internacionais e Nacionais

NOME DO EVENTO	TÍTULO	OBJETIVO	ANO
III Congresso Ibero-americano de Educação, Sociedade e Cultura, do III Colóquio Internacional de Educação e Interculturalidade e da X Jornada de Políticas Públicas e Gestão Educacional	Ensino do código braille para pessoa com surdocegueira: relatos de uma professora	Abordar o ensino do código braille às pessoas com surdocegueira, que apresentam perdas visuais e auditivas, simultaneamente, de forma congênita ou adquirida.	2023
III Simpósio Internacional de Comunicação, Educação e Tecnologia – SICET	Tecnologia da Informação e comunicação: o jogo como recurso na Educação Especial práticas à estimulação visual	Explorar a tecnologia da informação e comunicação no uso do jogo como recurso à estimulação visual de estudantes com deficiência visual.	2022
III Simpósio Internacional de Comunicação, Educação e Tecnologia – SICET	Aplicativos digitais que auxiliam no ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista.	Apresentar aplicativos digitais que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA.	2022
III Simpósio Internacional de Comunicação, Educação e	Discussões de um grupo de	Apresentar discussões de um	

<p>Tecnologia - SICET</p> <p>Tecnologias digitais na prática: possibilidades e desafios educacionais na contemporaneidade</p>	<p>estudos sobre tecnologias digitais e assistivas na educação</p>	<p>grupo de estudos sobre tecnologias digitais e tecnologias assistivas na Educação.</p>	<p>2022</p>
<p>XII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Braga, Portugal: Universidade do Minho- Centro de competência</p>	<p><i>Padlet</i> como recurso info-digital na aprendizagem: uma experiência brasileira em um programa de pós-graduação em educação (Resumo simples)</p>	<p>Apresentar o uso de <i>Padlet</i> como recurso info-digital na aprendizagem: uma experiência brasileira em um programa de pós-graduação em educação</p>	<p>2021</p>
<p>Congresso Nacional de Educação - Educere, 2021</p>	<p>Educação em meio a pandemia: ensino remoto, sob um olhar pedagógico.</p>	<p>Explicar sobre a Educação em meio a pandemia, sob um olhar pedagógico</p>	<p>2021</p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

De modo geral, os estudos apresentados no Quadro 3 discutiram sobre o uso de TA para pessoas com deficiência visual, que conforme Ottaiano et al. (2019, p. 12), classifica-se por: “[...] deficiência visual leve; deficiência visual moderada; deficiência visual severa e a cegueira com ou sem percepção de

luz. E, estudos que envolvem pessoas com surdocegueira, formação de professores para a Educação Especial e Educação Inclusiva e tecnologias digitais para o processo de ensino. As participações nos eventos, enfatizaram também a apresentação das produções que possibilitaram compreender as pesquisas que estão sendo realizadas na área Educação Especial e Educação Inclusiva, assim como, disseminar as pesquisas produzidas por uma pesquisadora no PPGE.

Sobre organização de livro, a pesquisadora foi uma das organizadoras do livro intitulado por ‘Educação, Tecnologia e Isolamento Social: o repensar educativo e os reflexos do ensino remoto’, no ano de (2022), contendo participações de autores internacionais e nacionais, a refletir sobre o processo educacional durante o ensino remoto e o uso de tecnologias para o ensino, considerando também, o processo da diversidade durante os contextos remotos, como, por exemplo, as práticas pedagógicas realizadas no período remoto.

Ao que tange as produções de capítulos de livro, o Quadro 4 apresenta: título do livro, título do capítulo, editora e ano de publicação.

Quadro 4: Produções de capítulos de livro

TÍTULO DO LIVRO	TÍTULO DO CAPÍTULO	EDITORA	ANO
Educação, tecnologia e isolamento social: o repensar educativo e os reflexos do ensino remoto	Desafios do pedagogo na educação em tempos pandêmicos	CRV	2022
Vigotski, criações, diálogos e educação	Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de estudantes cegos à luz da teoria histórico cultural	Câmara Brasileira do Livro	2022
Criatividade, educação e inovação social	Percepções de uma estudante cega sobre acessibilidade tátil no processo de ensino e aprendizagem a partir de um dispositivo móvel no uso do <i>software talkback</i>	Pimenta Cultural	2022
Educação, tecnologia e isolamento social: o repensar educativo e os reflexos do ensino remoto	O Ensino de Matemática no Ensino Superior: Práticas Remotas	CRV	2022
Desafios do Digital: Livro de Atas	<i>Padlet</i> como Recurso Info-Digital na aprendizagem: uma experiência brasileira em um Programa de Pós-Graduação em Educação	<i>Challenges</i>	2021

Práticas e saberes pedagógicos: dimensões da educação brasileira	A linguagem da cultura digital na educação: reflexões a partir da base nacional comum curricular	Apprehendere	2021
O que a pandemia Covid-19 mexeu com a escola?	Metodologias ativas: estratégias metodológicas baseadas em projetos	CRV	2021

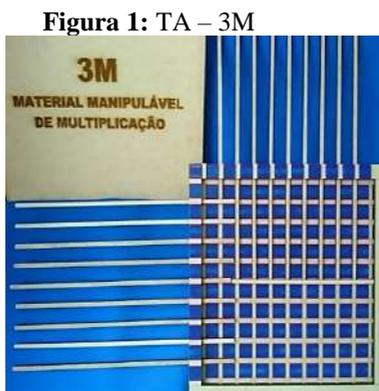
Fonte: Elaboração própria (2023).

As sete (7) produções de capítulos de livros apresentam temas voltados para a área da Educação, a envolver estudos que apresentam e refletem sobre os tipos de metodologias para o ensino, a tecnologia digital, ensino de matemática no ensino superior, especificamente no curso de formação inicial – Pedagogia e TA. Os estudos tiveram como intento, contribuir com a ciência disseminando as pesquisas teórico-prática. Importante salientar que os livros possuem ISBN e atendem a todos os requisitos Qualis/Capes (2023).

Em relação a Carta de Patente Depositada junto ao INPI sob o número: BR 10 2021 023830 5, intitulada por ‘Disposição aplicada em aparato didático: material manipulável de multiplicação para pessoas com deficiência visual’, refere-se a um material didático cujo o campo de aplicação se volta para a seção das necessidades humanas por se tratar de um material

manipulável adaptado que pode ser utilizado por pessoas com deficiência visual, com aplicação na área da educação, a auxiliar professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, a atender possíveis lacunas oriundas da falta de materiais adaptados para o ensino de conteúdos relacionados a multiplicação - matemática a estudantes com deficiência visual, desenvolvendo uma adaptação tátil com maior acessibilidade.

A patente fez parte da tese de doutoramento (2023), a incluir pessoas com deficiência visual no Ensino Fundamental – ano iniciais sob o ensino de conceitos de Matemática, em específico o ensino da multiplicação. A Figura 1 mostra a patente desenvolvida e denominada pela pesquisadora na tese por TA – 3M⁶³:



Fonte: Elaboração das pesquisadoras (2021).

⁶³ Ver tese de doutoramento (2023).

A TA-3M desenvolvida e aplicada no decorrer da tese de doutoramento, foi crucial nos aspectos científicos e tecnológicos, considerando também, as contribuições educacionais, sociais e inclusivas para pessoas com e sem deficiência no processo de ensino e aprendizagem de matemática, assim como, para a formação de professores, a pensar e repensar propostas didáticas e metodológicas na perspectiva inclusiva.

De modo geral, as produções aqui apresentadas, trazem relevância para o campo científico. Todavia, é importante ressaltar o PPGE produziu vários outros estudos na área da Educação em ambas as linhas de pesquisa por outros pesquisadores, a fim de ampliar e disseminar as produções de Mestrado e Doutorado.

Considerações finais

Este estudo apresentou as produções desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, nível doutorado da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Para isso, fundamentou-se no programa de

Mestrado e Doutorado da instituição, sob o viés da linha de pesquisa, educação, cultura e diversidade.

Os resultados mostram especificamente nas produções, uma carta de Patente depositada junto ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial – INPI, produções indexadas em revistas científicas, organização de livro, capítulos de livros, congressos internacionais e nacionais, durante o período de 2021 a 2023, tomaram como base o sistema de avaliação da Capes – Qualis para ressignificar as produções (CAPES, 2023).

Em síntese, as produções apresentaram vários tipos de pesquisas, a exemplo, aplicadas, análise sistemática, participante, dentre outras, a envolver a diversidade como público de pesquisa, assim como, traz como recorte na maioria das pesquisas a discussão fundamentando-se sob o viés histórico-cultural.

Por fim, tendo em vista que as pesquisas apresentadas se referem a um recorte de uma pesquisadora em colaboração com sua orientadora. Sugerem-se novas pesquisas em ambas as linhas, a fim de apresentar, ampliar e divulgar as pesquisas que estão sendo realizadas por outros pesquisadores no programa de Mestrado e Doutorado do PPGE.

Referências

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistida. Porto Alegre: Assistiva. **Tecnologia e Educação**, 2017. Disponível em https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Legislação Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 5 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&lias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo. 2002.

MARQUES, Felipe Tumenas; NETO, Francisco Louzada. Formação estatística nos programas de pós-graduação

brasileiros: análise das disciplinas oferecidas. 2023. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 49, e249290, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wkbBgWDNy89GFmCTSsrNFjc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

OTTAIANO, José Augusto *et al.* **As condições de saúde ocular no Brasil**. São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia. 2019. Disponível em: http://www.cbo.com.br/novo/publicacoes/condicoes_saude_ocular_brasil2019.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

QUEM APRENDE/ADQUIRE O QUÊ?: UMA REVISÃO DA TERMINOLOGIA IMPLICADA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

*Fernanda Seidel Bortolotti*⁶⁴

*Cibele Krause-Lemke*⁶⁵

Introdução

Littlewood (2006) apresenta as teorias de aprendizagem de inglês como segunda língua⁶⁶, ou *English as a Second Language* (ESL), em dois grandes eixos: de orientação cognitiva e contextual. A cisão é apresentada para fins de esclarecimento das possibilidades de atuação pedagógica, embora uma ênfase não possa ser isolada completamente da outra ao ser aplicada. A partir de uma revisão bibliográfica, este capítulo visa a reflexão sobre a influência dos dois âmbitos entrecostados (da cognição e do social) em relação à terminologia adotada no campo educacional, especialmente para aqueles que se dedicam ao

⁶⁴ Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro),
fernanda.borto@hotmail.com

⁶⁵ Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro),
cklemke@unicentro.br

⁶⁶ Optou-se por preservar o termo “segunda língua” conforme escolhido pelo autor (Littlewood, 2006).

aprendizado do inglês e para o modo como se faz menção à língua.

É mister partir da definição de bilíngue, no entanto, esta é dinâmica, vincula-se às influências históricas, culturais e políticas. A evolução pode ser acompanhada a partir de Bloomfield (1935), quando a visão do bilíngue era a de um nativo⁶⁷ em duas línguas e, anos mais tarde, com Macnamara (1967), que abandonava o perfeccionismo absoluto para defender que a competência em duas das quatro habilidades já bastava.

Ainda que a educação bilíngue seja um fenômeno antigo (Carroll; Combs, 2016), devido à proporção que esta população tomou nos últimos anos (ultrapassando inclusive o número de monolíngues) é compreensível que, por serem vários sujeitos, eles sejam variados. A intenção do desenvolvimento linguístico é despertada por muitos fatores: emana por razão educacional, mas também migratória - desde amizades e relacionamentos pela convivência do sujeito em seu país de origem com estrangeiros, até por conta da mudança deste para outra nação (Wathier; Passoni, 2023).

Enquanto a definição de bilíngue é carregada de atravessamentos sociais, atributos cognitivos individuais são carregados paralelamente pelo conceito de bilinguagem. A compreensão a partir dos dois pólos permite a organização de

⁶⁷ Optou-se por preservar o termo “nativo” conforme escolhido pelo autor (Bloomfield, 1935).

seis dimensões deste fenômeno multidimensional: a competência relativa (línguas balanceadas ou dominante); a organização cognitiva (composto - uma representação para as duas traduções - ou coordenado - duas representações para duas traduções); a idade de aquisição/aprendizado (infância, adolescência ou vida adulta, incluindo a simultaneidade versus a consecutividade); a presença do ESL (endógeno ou exógeno à comunidade em que vive); o status das línguas (adição ou subtração) e a identidade cultural (ligado à identificação com os grupos linguístico e subdividido em bicultural, monocultural, acultural ou descultural) (Megale, 2005).

Uma concretude maior pode ser apresentada a nível puramente biológico. Nos subtipos da memória humana as línguas seriam codificadas (memória sensorial); armazenadas (de curto prazo); consolidadas e evocadas (de longo prazo). Por sua vez, a memória de longo prazo seria subdividida em: não declarativa, inconsciente e implícita (em geral, contextos de imersão como os de aquisição da primeira língua) ou declarativa, consciente, explícita (cenários de instrução programada comumente observadas para aprendizado de outras línguas) (Ullman, 2020).

No entanto, Vanpatten e Williams (2020) citam que a definição sobre a relação entre a consciência e as situações explícitas versus a inconsciência das implícitas não seriam um consenso, incerteza que Littlewood (2006) também refere a um comum acordo sobre o modelo de Krashen (1982) a respeito das questões de aquisição e aprendizado. Exemplos desta objeção seriam: o próprio título do livro de Krashen, que reúne aquisição e segunda língua em uma mesma frase; e afirmações de

pesquisadoras como Brentano e Finger (2020) e Winfield (2023) acerca do desenvolvimento da leitura e da escrita não dispensarem atenção, esforço, ou seja, instrução sistematizada.

Ainda que tal organização mnemônica exista, as abordagens que fragmentam o bilinguismo (conhecidas pela visão monolíngue) foram amplamente refutadas ao longo dos anos, assim como a compreensão de indivíduos bilíngues como os que suportam dois sistemas linguísticos isolados. As categorias sensoriais, de curto e de longo prazo (incluindo seus esquemas particulares) não indicam segregação. Ao invés de serem reconhecidos como dois monolíngues em um, as pessoas que demonstram competências em mais de um idioma têm se mostrado em constante processo de interação linguística, visão à qual Grosjean (2008) nomeia como *wholistic*. Apesar de não justificar o uso do vocábulo, acredita-se que a escolha por este contemple o conceito do que é holístico (em inglês, *holistic*) ratificada por uma exaltação do todo (em inglês, *whole*) - a saber, todos os repertórios linguísticos.

O autor (2008) reúne seis consequências da abordagem separatista, para as quais representam argumentos em favor da substituição desta pelo padrão holístico dos bi ou plurilingues. A começar pela expectativa de fluência idêntica nas línguas de seu repertório. Da fala à escrita, passando pela escuta e leitura, os sujeitos hipoteticamente deveriam acumular conhecimentos iguais. A visão atualizada, todavia, reconhece que a demanda pelo uso de uma língua com mais frequência pode acarretar em seu melhor desenvolvimento. Certos contextos podem implicar na evocação de uma língua pela familiaridade com os vocabulários diante do uso recorrente desta dentro dele. Ainda,

o indivíduo que desde cedo aprendeu a se comunicar em um padrão, desde que continue estimulado por toda a vida e com duração significativa (algumas horas ao dia), pode apresentar melhor desenvoltura na língua que adotou inicialmente. Cabe a sinalização da indispensabilidade de contextualizar cada caso. No último exemplo, a ressalva sobre a continuidade da adoção da língua com que primeiro fez contato é um item a ser analisado, pois assim como surgem estímulos em novas línguas, os das anteriores também podem ser descontinuados - acidentalmente ou propositadamente.

A segunda consequência seria a imposição de parâmetros monolíngues para avaliação de bi/plurilíngues, com relatos de uso de testes elaborados para sujeitos que dominam uma língua sendo aplicados por neurolinguistas e outros terapeutas em indivíduos que conhecem duas ou mais. Um dos equívocos seria por conta da não exploração de habilidades que surgem e crescem à medida que novos repertórios linguísticos são adquiridos por um mesmo ser humano. Os resultados destas avaliações seriam tendenciosos, valorizando a manutenção de uma única língua e organizando argumentos infundados contra a variação (Grosjean, 2008). Um comparativo poderia ser traçado entre as pesquisas que emprestam metodologias desenvolvidas para o trabalho com adultos para a geração de dados com jovens. Cada faixa etária possui vantagens e desvantagens no processo educacional, suas especificidades devem ser ponderadas para evitar análises enviesadas. Pinter (2018) entende que a aplicação de padrões típicos das pesquisas com sujeitos mais velhos tende a deixar de lado potencialidades das crianças e adolescentes e inclusive desmerecê-los.

Em terceiro lugar, a imparcialidade na tratativa da temática é constatada quando observa-se o número exacerbado de pesquisas preocupadas como o bi ou plurilinguismo - preocupação frequentemente pejorativa. Há um hiperfoco nos que fazem uso de mais línguas, um preciosismo que se atém a inúmeras minuciosas. Os monolíngues, no entanto, ficam às margens dos estudos, sendo incomum que se tornem participantes exclusivos, fazendo parte apenas a título de comparação, sem a neutralidade descrita anteriormente e favorecidos como padrão (Grosjean, 2008). Todavia, Watthier e Passoni (2023) identificam exceções, como as pesquisas que respondem a educadores e responsáveis por estudantes de mais de uma língua, até então hesitantes quanto à decisão pela educação bilíngue mas agora munidos de resultados desmistificando os atrasos ou transtornos de linguagem pela oscilação. Mozzillo (2015) entende que desconstruir falsas concepções é uma das responsabilidades dos professores, que devem orientar os pais sobre o que é esperado e indicado no processo de educação linguística.

Pasquinelli (2012) chamaria tais equívocos de *neuromyths* (um neologismo formado a partir do radical neuro, somado à palavra mitos), ou seja, a falta de compreensão adequada acerca da cognição e das neurociências. No processo de amadurecimento da ciência alguns ajustes vão se fazendo necessários, afinal as teorias não são uma realidade posta, são desenvolvidas e passíveis de contínuos enganos e descobertas. É explicável que alguns saberes sejam distorcidos diante da sede por explicações por parte dos leigos e pela popularização das constatações científicas, todavia uma parcela de culpa seria da mídia, por compartilhar informações sensacionalistas,

deslocadas de contexto ou com omissão de detalhes. Sobretudo, o fato mais inquietante segundo a autora (2012) seria a lacuna na formação de professores. Em geral, pela carência de conhecimento e urgência na resolução dos desafios pedagógicos, eles estariam dispostos a aderir às mais inusitadas práticas divulgadas pelos veículos de comunicação, propensão ainda maior nos países de baixo nível de desenvolvimento, onde a educação enfrenta crises recorrentes.

Uma quarta implicação apontada por Grosjean (2008) seria o entendimento do contato entre as duas ou mais línguas como acidental e incomum, ocupando o quinto item os estudos conduzidos nesta perspectiva separatista. Conforme a percepção antiga, o cérebro trabalharia com a alternância de línguas (em inglês, *code-switching*). Atualmente, Canagarajah (2013) compreende que o funcionamento dos cérebros bilíngues, ou mesmo plurilíngues, é melhor representado pela translinguagem (em inglês, *translanguaging*). O exercício de *translanguaging* não invalida o de *code-switching*, mas o completa e amplia. Tampouco seria uma prática inovadora, apenas uma nova teoria reconhecendo um fenômeno antigo. No último é depositada uma expectativa de autonomia e distinção entre as línguas, enquanto no primeiro a espera pela perfeição dá lugar à permissão de recursos linguísticos variados em combinação.

Silva (2017) expande suas repercussões, entendendo que o impacto do reconhecimento e da valorização das misturas linguísticas nas salas de aula seria uma como uma ponte. Ao conectar os alunos ao aprendizado, a translinguagem se revela como um caminho pleno para a construção de sentidos, para uma sociedade inclusiva. A falta de respeito à diversidade é

denunciada por Busch (2014), que sinaliza a tentativa velada de instituições escolares em homogeneizar populações originalmente com riqueza linguística. A construção histórica de categorias ideológicas atreladas às línguas marcou projetos como os coloniais e nacionalistas, certas vezes a partir de imposições violentas ditando o modo de agir ou, no caso, de falar.

Para García, Johnson e Seltzer (2017) o nível de integração entre as línguas conhecidas por um sujeitos seria tão elevado que seria inconcebível pensar na capacidade de desacionar uma para acionar a outra, pelo contrário, elas se organizaram como um único repertório linguístico, colaborando mutuamente uma com a outra por meio de um constante processo de comparação e, portanto, diferenciação. Do mesmo modo, Mozzillo (2015) afirma que o isolamento total das línguas sob a tentativa de manutenção de suas raízes puras seria utópico, visto que caminham por conta própria e afetam-se pelas demais e pelos usuários. Ao longo do uso e desenvolvimento das línguas seria extremamente razoável observar situação de aglutinação linguística, com variáveis facilitando ou dificultando o controle de uma língua em segundo plano para o uso primordial de outra.

Genesee (2007) questiona até que ponto o silenciamento de outro(s) rol(s) linguístico(s) seria um interesse para os bi e plurilingues, cogitando que a incorporação de uma língua à outra poderia ser uma estratégia ao invés de um descuido. Segundo Oller, Pearson e Cobo-Lewis (2007), uma análise superficial deste conglomerado poderia levar a crer, precipitada e erroneamente, que o indivíduo que se comunica em mais de uma língua apresentaria vocabulário reduzido, fato supostamente

confirmado pela alternância. Todavia propõe-se uma reflexão quanto à somatória de palavras que tais sujeitos conhecem, independente da origem, para desconstruir tal falácia. Mozzillo (2015) propõe que a variação de input⁶⁸ entre as línguas possa afetar a produção, sem alterar a compreensão. Do ponto de vista gramatical, a autora (2015) aponta que desde muito pequenas as crianças são capazes de diferenciar as origens das estruturas que usam, ainda no início da aprendizagem da nova língua a justaposição seja bastante frequente.

Bialystok, Majumder e Martin (2003) tratam da transferência de habilidades de leitura e escrita entre as línguas, associando a ocorrência aos tipos de sistemas linguísticos envolvidos, ao nível de proficiência e ao modo de aquisição da(s) nova(s) língua(s). Blos (2009) nota que a partilha leva ao aprimoramento metalinguístico a nível fonológico, morfológico e sintático, uma vez que o estudante é capaz de refletir e manipular as línguas, que tornam-se cada vez mais indissolúveis. Com o respaldo de Vigotski (2012), as línguas anteriores são visualizadas como um recurso mediacional para a construção de novas, pois são emprestados significados e estruturados já constituídos. A sobreposição dos repertórios e o uso de uma língua para tratar de dúvidas de outra seriam estratégias legitimadas, sendo os erros seriam indícios da expansão da zona de desenvolvimento proximal.

⁶⁸ Segundo o dicionário de Cambridge (2023), a palavra *input* significa algo como energia, dinheiro ou informação que é colocada em um sistema, organização ou máquina para que possa operar. No âmbito da educação linguística entende-se, resumidamente, que *input* seria a informação colocada à disposição do estudante.

Por fim, o sexto quesito seria a autocobrança elevada dos indivíduos que usam duas ou mais línguas e conseqüentemente sua auto avaliação ruim e baixa autoestima (Grosjean, 2008). Dentre as potencialidades dos bilíngues estaria a aptidão de envolvimento em múltiplas práticas discursivas para compreensão do mundo (García, 2009). Esta capacidade poderia ser associada ao processo de atribuição de sentidos (Poza, 2018) e possibilitaria participação mais ativa em sala de aula (García; Wei, 2014). A proporção da translinguagem alcançaria o ponto de descortinar questões como as lutas de classe (Poza, 2018) e promover a diversidade dos e entre estudantes, freando a hegemonia de ideologias de línguas majoritárias (como o inglês) (Willey; Morales, 2021).

A batalha das línguas minoritárias em oposição ao inglês é histórica e encontra-se longe de um fim. Por exemplo, Martínez-Roldán (2015) analisou salas de aula onde a língua espanhola e a inglesa eram permitidas, incluindo a translinguagem entre ambas. Neste contexto, o professor e os estudantes eram aptos a se comunicar nas duas e não existiam regras de uso- leia-se situações destinadas para a adoção de uma determinada língua. O estudo revelou tensões e dilemas, com predomínio do inglês, especialmente por parte do professor, de quem se esperava uma postura de acolhida e estímulo da variação de repertórios.

Brown e Allmond (2021) vão além, defendendo que o ambiente educacional onde há uso exclusivo de uma língua ocasionaria o fracasso ou limitação dos bilíngues. Eles atribuem a falta de sucesso à marginalização e negligência do potencial disponível nestes estudantes para a atribuição de sentidos. Poza

(2018) reafirma tal conclusão, indicando o professor como responsável por oferecer suporte explícito à flexibilidade linguística por meio de ambientes colaborativos de incentivo da variação. Além das próprias práticas pedagógicas, Clark (2020) sugere que os materiais devem contemplar discussões de diversidade não apenas linguística, mas também cultural. Semelhantemente, Martínez-Roldán (2015) advoga que ao aproximar os indivíduos da sociedade, o ensino-aprendizagem de línguas é incorporado às práticas sociais e evita as abordagens tradicionalmente cognitivas, lineares e individualistas.

É importante ressaltar que a defesa da construção conjunta do conhecimento, a não individualização do processo, é um movimento distinto da singularização do fenômeno educacional, atento às peculiaridades do meio. Em outras palavras, refuta-se a ideia de individualização, porém, mantém-se a singularidade do processo de ensino-aprendizagem. Razfar, Khisty e Chval (2011), ao entenderem os caminhos da educação como não universais, desconstroem os modelos nativistas - que se baseiam na capacidade inata dos seres humanos para a aquisição da linguagem - em favor da indispensável mediação social, da posição ativa do sujeito como prioridade e da língua como aliada no contínuo do processo de desenvolvimento (não um mero alvo).

A biliteracia guia os passos dos que são não somente alfabetizados em duas línguas, mas que fazem uso de suas capacidades cognitivas e linguísticas para pensarem suas representações de mundo inspirados em múltiplos contextos comunicativos (Brentano; Finger, 2020). Isto posto, valoriza-se o estudante que se apropria da(s) língua(s) que domina em seu

real favor para escapar do caráter utilitarista do conhecimento, atribuir sentidos e transformar a jornada do conhecimento em um caminho de descobertas prazerosas com tamanha leveza que desprende-se das cobranças do cenário educativo para contemplar sua própria transformação humana.

Revisão e Análise Bibliográfica

Os referenciais apresentados até então servem o propósito de introdução e embasamento inicial das duas preocupações centrais desta revisão: em suma, como nomear as novas línguas e como chamar os seus respectivos aprendizes. Para a discussão do **primeiro quesito (referência às línguas)**, em respeito às inúmeras realidades, decidiu-se por englobar desde os contextos em que estuda-se o inglês como uma língua pouco atrelada ao cotidiano e com uso limitando ao escolar - uma língua entendida como estrangeira, ou *English as a Foreign Language* (EFL) - até os em que há necessidade contínua de comunicação em inglês e em outra - onde o inglês ocupa a posição de ESL. Nos dois casos o foco seria no processo de ensino-aprendizagem da língua em si.

Toma-se a liberdade de generalizar o caráter o inglês em determinados territórios sob o pretexto de ilustração dos dois status acima - ciente de que não há padrão universal, porém fornecendo uma análise global de modo a exemplificar. A partir de Graddol (2006) associa-se o EFL ao Brasil e outros países da América do Sul, nos quais o estudante assume uma posição externa, exatamente como a expressão faz menção, como um estrangeiro. Ao localizar o inglês como uma língua que não

pertence a ele, o sujeito é inferiorizado e a possibilidade de atribuição de sentido e desenvolvimento são proporcionalmente reduzidas - adiante serão propostas outras abordagens, como o atual conceito de *English as a Lingua Franca* (ELF, ou Inglês como Língua Franca).

Gadioli (2012) contesta a segregação do EFL, onde as realidades de dentro e de fora de sala de aula seriam opostas. Suas observações levam-no a descrever a capacidade produtiva dos estudantes, situação a qual chama de inventividade. Ao apropriarem-se do inglês à sua maneira, os jovens participantes da pesquisa mostram que o inglês pode estar bastante próximo de suas vivências. No Brasil, desde as classes populares têm vocábulos do inglês agregados ao cotidiano, não somente por meio de gírias, mas inclusive formalmente, com o incremento do dicionário da língua portuguesa. Em várias culturas e línguas encontramos atravessamentos do inglês, os estrangeirismos, o que tende a variar é o grau de infiltração.

Aos países da Europa e da América do Norte caberia ser atrelado o ESL. Neles, os movimentos migratórios requerem uma língua em comum para todos os cidadãos e o inglês torna-se uma alternativa importante. O uso deste não incorre no apagamento de outras línguas e a alternância torna-se frequente, uma vez que as pessoas costumam se identificar com mais de uma língua - a segunda como adicional à primeira. Nestes contextos pode-se observar crianças que tendem a acumular conhecimentos a respeito de uma nova língua por meio da vivência cotidiana, o que, contudo, não dispensaria a escola. Nas instituições o aprendizado se consagraria de modo estruturado:

revisando, reforçando e ampliando o novo repertório linguístico (Graddol, 2006).

Christian (2011) contribui para esta definição alegando que apesar do indicativo ordinal em ESL, qualquer língua conhecida após a primeira se enquadraria neste grupo (não apenas o inglês) e, mesmo sendo uma terceira, quarta ou qualquer outra do repertório de um plurilingue, continuaria sendo chamada de segunda língua. No atual cenário brasileiro, Winfield (2023) argumenta pela continuidade do uso de ESL em sua produção científica alegando que o termo é o mais frequente na literatura para descrever o ensino de novas línguas, porém afirma que problematizações se fazem inevitáveis.

Graddol (2006) aposta que as mudanças no ensino de línguas são tão proeminentes que o próprio ensino regular de inglês pode cair em desuso nos anos finais do ensino fundamental - a rapidez desta alteração será verificada a depender do país. Para enriquecer o debate são integradas, além das modalidades de ensino com aulas dedicadas exclusivamente ao ensino da língua, as de *English as a Medium of Instruction* (EMI, ou Inglês como Meio de Instrução), cenário em que os mais diversos conteúdos escolares são lecionados em inglês.

Para Christian (2011) o formato EMI oportuniza o bilinguismo adicional, motivo pelo qual a autora assume *dual language education* como sinônimo. A pesquisadora (2011) considera que quatro maneiras seriam entendidas como possíveis: de desenvolvimento bilíngue (onde todos os estudantes são minoria linguística aprendendo uma língua majoritária, semelhante ao anteriormente citado ESL - as definições de minoritária e majoritária serão apresentadas ainda

nesta seção); de imersão na língua de herança (onde todos os estudantes são descendentes de uma família que adota uma língua de origem minoritária); de imersão na língua estrangeira (onde todos os estudantes utilizam outra línguas em seu cotidiano mas se dispõe a aprender uma nova de modo formal - referido previamente como EFL); e a imersão em duplo sentido (que reúne os três moldes anteriores, pois os estudantes advém de comunidades linguísticas distintas para dedicar-se a uma em comum).

Com relação à nomeação das línguas, em suma, Ünsal et al (2018) afirmam que *Second Language Acquisition* (SLA, ou em português: Aquisição de Segunda Língua), ESL e EFL precisaram ser revistas para combater a ideia de separação entre as línguas, por serem categorizações de um método monolíngue e que devem ser substituídas por língua minoritária e majoritária. Na disputa entre EFL e ELF, várias publicações têm conferido a vitória ao último (El Kadri, 2010; Pallú, 2012; Winfield, 2023). Em linhas gerais, tais autores pregam que a conotação estrangeira presente em EFL reforça o estigma de algo inalcançável, remete à padronização que limita as regionalidades (presentes nas gírias e expressões, por exemplo, que são carregadas de significados à nível local) e à hierarquização dos sotaques, o que envolve sobretudo ao padrões anglo-americanos como ideais. Contrapondo os demais, Seidlhofer (2011) assinala que há uma margem saudável criada pelo termo estrangeiro, a qual confere ao sujeito a decisão para pensar se a língua lhe cabe, desviando de obrigações - nota-se que os argumentos da autora favorecem a autonomia na busca por sentidos.

Em contrapartida, há uma expansão de horizontes atrelada ao ELF, de tal forma que Rosa Filho, Volpato e Gil (2016) consideram este e a globalização como forças constituintes entre si. Jenkins, Cogo e Dewey (2011) explicam a relação entre ELF e a globalização a partir de um círculo onde uma avança por conta da outra e a recíproca é verdadeira. Ao definir ELF as concepções desta língua se expandem de tamanha forma que as diferenças encontradas entre um lado e o outro do mundo deixam de ser variantes para serem a regra. Entram em cena inúmeros ingleses mundiais, que ganham valor por suas diferenças e são reunidos em um único grupo justamente devido às diferentes características que assumem (Jordão, 2014). Para Jenkins (2007) bastaria a manutenção do critério inteligibilidade, o qual estudou a fundo para compreender o nível de tolerância dos “erros” para a garantia da comunicação plena.

A pesquisa de Rosa Filho, Volpato e Gil (2016) constata a maioria dos alunos e professores orientados para a visão atualizada, do descolamento do inglês aos americanos e britânicos. Os depoimentos dos dois grupos de participantes marcados pela flexibilidade dos múltiplos sotaques foi um dos principais indícios de tal abertura. Porém, os livros didáticos em uso não favoreciam esta abrangência, limitando à pronúncia ao formato entendido como pertencente à (única) norma padrão.

Inspirada na noção de zona franca, àquela onde mercadorias nacionais e estrangeiras circulam sem distinções de tarifas alfandegárias, uma língua franca é bem e produto de todos. Tão multifacetado quanto a língua que descreve, o termo pode ser descrito com base em numerosas fontes. Friedrich e

Matsuda (2010) localizam duas ramificações do ELF embasadas em sua função: o inglês em contextos internacionais e em intranacionais. A diversa população da Índia, a exemplo do último âmbito, tem sua comunicação habilitada ao usar esta língua - sejam os que adotam a língua oficial hindi, os que usam um dos 20 idiomas oficiais em contextos estaduais ou os que utilizam diferentes dialetos.

Em contrapartida, Jenkins, Cogo e Dewey (2011) tratam da funcionalidade do inglês agrupando o dos contextos internacionais (com o ELF) no padrão nomeado *ingleses globais*. Dissociados estariam o ou os vários *ingleses* como língua materna. Separar o inglês como língua materna do como língua global pode aparentar ser trivial, porém é um ato libertador. Os pesquisadores acreditam que a autonomia concedida descentra a ideia de língua normativa e obriga os sujeitos que possuem o inglês como primeira língua a seguir aprendendo este. Afinal, toda língua possui origem mas não tem previsão de finitude, renova-se e expande-se.

Segundo Pennycook (2007) a mediação histórico-cultural, por sua vez carregada de marcadores econômicos e políticos, rompe com a visão canônica das línguas. Assim, o inglês livra-se das amarras do padrão único e de origem, ao passo que perde a postura de inocência e naturalidade. As críticas ao modelo que despolitiza o inglês esclarecem que as justificativas para sua adoção não podem ser reduzidas ao mero acaso. À medida que oportuniza-se que todos produzam o/em inglês, o poder é compartilhado e cidadãos de toda parte abandonam o papel de usuários da língua para detentores desta.

Porém, sabe-se que também nos parâmetros do ELF restarão sujeitos que não conhecem a língua. O inglês, mesmo deslocado de standards americanos ou britânicos, não é expressamente acessível a todos. Deixando de lado os casos de preferência por não adotá-lo, ainda existem interessados que não podem desfrutar desta oportunidade ou que, de tão distante do privilégio de estudar inglês, nem sabem que gostariam de fazê-lo (Baker, 2012).

Conclui-se que fazer referência ao ELF é uma tentativa de aproximação mais ajustada da língua, a qual não elimina as chances de fracassar sob determinados aspectos. Dentre as demais siglas discutidas esta seria a mais cotada, mas seu uso deve se dar ciente de que esta não é uma língua neutra que casualmente permitiu a comunicação mundial. Paralelo à sua adoção deve seguir o alerta para as suas obscuridades: a homogeneização, os mecanismos de controle, o consumismo, as promessas de sucesso absoluto aos seus usuários e tantas outras artimanhas (Friedrich; Matuda, 2010; Seidlhofer, 2011).

Uma última controvérsia a ser citada diz respeito aos até então conhecidos como falantes nativos. Primeiramente, pois esta nomenclatura não condiz com o necessário abandono de padrões proposto pelo ELF - para dar lugar aos falantes interculturais capazes de livrarem-se das amarras do perfeccionismo linguístico para explorar a diversidade do mundo com base no repertório conquistado (Byram, 2020). Em segundo lugar, Jordão (2014) convida a pensar no caráter heterogêneo que também esta população tem como característica. Seres humanos engajados com temáticas como a igualdade e a emancipação dos povos, avessos ao

neoliberalismo⁶⁹ e às crenças totalitaristas, podem ter o inglês como primeira alternativa de comunicação. Este é mais um caso de atenção para evitar generalizações indevidas.

Ainda que as discussões prévias tivessem foco no repertório linguístico em si, um esboço dos indivíduos foi sendo traçado paralelamente. Todavia, restam posicionamentos finais que dizem respeito quase exclusivamente ao segundo quesito, **os sujeitos envolvidos**, mesmo que na prática não exista segregação entre as línguas e seus usuários. *English Language Learners* (ELL, ou Estudantes de Língua Inglesa) foi um termo alvo, que sugere-se ser substituído por *Emergent Bilinguals* (EB, ou Bilíngues Emergentes) para evitar o foco no desconhecido e empoderar o aluno (Poza, 2018). Além disso, Clark (2020) explica três outras razões pelas quais o EB parece ter mais acurácia: pois os sujeitos são expostos a um idioma diferente do inglês enquanto crescem; foram designados como EL na escola; e seu bilinguismo está em contínuo progresso. Um adendo em favor do termo seria o fato de a maioria da população se tornar bilíngue na infância (Mozzillo, 2015).

⁶⁹ O conceito de (neo)liberalismo pode ser esboçado a partir de Saraiva e Veiga-Neto (2009, p.189): “O princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias: a liberdade era entendida como a possibilidade de que as trocas se dessem de modo espontâneo. O princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um objeto de consumo”.

Soltero-González e Reyes (2012) esmiuçam a escolha por EB pelo fato da nomenclatura estar alinhada com a perspectiva bilíngue, para estímulo dos estudantes a explorarem novas línguas sem preocupação com a necessidade de optar por uma em exclusividade, afinal uma não substituiria a outra. De acordo com Brown e Allmond (2021), termos anteriores como Inglês para Falantes de Outras Línguas - *English for Speakers of Other Languages* (ESOL) - caminhavam no sentido oposto, marginalizando a diversidade linguística e conferindo supremacia ao inglês.

Considerações finais

Conclui-se que, caso a discussão desta seção se resumisse ao apontamento da terminologia mais acurada, além do modelo bilíngue, profissionais imersos no campo do ensino de línguas podem considerar EB, ELF, língua minoritária e majoritária como jargões adequados para descrever os estudantes e as línguas nas práticas pedagógicas atualizadas para o ensino de inglês. Cabe ressaltar, todavia, a polaridade dos vocábulos minoritárias e majoritárias devido a variação de papéis que as línguas ocupam conforme a circunstância. Enquanto em um local pode ser incontestável a figura de um língua como majoritária, em outros pode aparecer como minoritária. Ainda que certas línguas ocupem com frequência a posição de majoritárias, a cautela é recomendada.

Os apontamentos reunidos nesta produção indicam que a maneira de designar os estudantes e a língua traduzem concepções educacionais e que a formação das crianças e

adolescentes se beneficia diretamente da aplicação de perspectivas que respeitem a diversidade cultural e linguística, o contexto de estudo e a individualidade dos envolvidos. Neste caminho, as práticas pedagógicas que contemplam o ser humano em seu aspecto social, histórico e cultural tendem a se mostrar mais significativas para o desenvolvimento do sujeito, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem carregado de sentidos.

Em tempo, o leitor deve ser lembrado acerca da essência do presente certame: nenhuma terminologia, por mais calculada que seja, substituirá a constante postura crítica ao nomear a língua, seus estudantes ou mesmo ao fazer uso desta. Em respeito a isso, os profissionais da educação devem se manter em constante atualização, consultando produções recentes e realizando a transposição destas para a sala de aula. Trata-se do modo de agir diante dos fatos, o qual tem mais valia do que meras propostas teóricas, que certas vezes não saem do papel ou apenas enfeitam os discursos.

Referências

BAKER, Will. Global Cultures and Identities: Refocusing the Aims of ELT in Asia through Intercultural Awareness. In: HERDER, Steven; ADAMSON, John; BROWN, Philip S. **Innovating EFL teaching in Asia**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

BIALYSTOK, Ellen; MAJUMDER, Shilpi; MARTIN, Michelle M. Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? **Applied Psycholinguistics**, v. 24, n. 1, p. 27-44, 2003. Disponível em:

<https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/developing-phonological-awareness-is-there-a-bilingual-advantage/5030D1B995BB1DDA04398E070E6987FE>. Acesso em: 15 set. 2023.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Holt, 1935.

BLOS, Daniele. Letramento, alfabetização e leitura: o impacto do bilinguismo. **Caderno de Letras (UFPEL)**, v. 15, p. 131-142, 2009.

BRENTANO, Luciana; FINGER, Ingrid. Biletracia e educação bilíngue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. **Letrônica**, v. 13, n. 4, p. 8, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/37528>. Acesso em: 15 set. 2023.

BROWN, Sally; ALLMOND, Alexandra. Constructing my world: a case study examining emergent bilingual multimodal composing practices. **Early Childhood Education Journal**, v. 49, n. 2, p. 209–221, 2021.

BUSCH, Brigitta. Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. **Heteroglossia as practice and pedagogy**, p. 21-40, 2014. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-7856-6_2. Acesso em: 31 ago. 2023.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited**. Clevedon: Multilingual Matters, 2020.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. Routledge, 2013.

CARROLL, Kevin S.; COMBS, Mary Carol. Bilingual education in a multilingual world. In: KRAMSCH, C.; ZHU, Hua; HALL, G. **Routledge handbook of English language teaching**, p. 191-205, 2016.

CHRISTIAN, Donna. Dual Language Education. In: HINKEL, Eli (Ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Routledge, 2011.

CLARK, Aria. Cultural relevance and linguistic flexibility in literature discussions with emergent bilingual children. **Bilingual Research Journal**, v. 43, n. 1, p. 50–70, 2020.

EL KADRI, Michele S. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em curso de formação inicial de professores**. Orientadora: Telma Nunes Gimenez. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

FRIEDRICH, Patricia; MATSUDA, Aya. When five words are not enough: A conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19313150903500978?casa_token=Q1mZibIMFZMAAAAA%3AHNaU2w13ur

cB7c4NAUtR5Fo9gHClgiwfTPgInYhykXuxPHjwbyLGaaG0jwxrTv1Ilf9EBBKaN33T2PQ. Acesso em: 17 set. 2023.

GADIOLI, Igor. **Práticas subversivas na escola pública: resistência e acomodação na agência de alunos dentro e fora da aula de inglês**. Orientadora: Maria Inêz Probst Lucena. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education Bilingual Education in the 21st Century in the 21st Century: A Global Perspective**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Translanguaging in education: Principles and challenges. In: GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. (Eds.). **Translanguaging, language, bilingualism and education**. New York, NY: Palgrave-MacMillan, 2014.

GARCÍA, Ofelia; JOHNSON, Susana I.; SELTZER, Kate. **The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia, PA: Caslon, 2017.

GENESEEE, Fred. **Early bilingual language development: one language or two? In: WEI, Li (Ed.). The bilingualism reader. 2 ed. Routledge, 2007.**

GRADDOL, David. **English Next: Why global English may mean the end of “English as a foreign language”**. London: British Council, 2006.

GROSJEAN, François. A wholistic view of bilingualism. In: GROSJEAN, François. **Studying bilinguals**. Oxford University Press, 2008.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca: Attitude and identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, Jennifer; COGO, Alessia; DEWEY, Martin. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language teaching**, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/review-of-developments-in-research-into-english-as-a-lingua-franca/47A99C70A696371F7F9F06351D0963F1>. Acesso em: 17 set. 2023.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/>. Acesso em: 17 set. 2023.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. Pergamon Press, 1982.

LITTLEWOOD, William. Second Language Learning. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (Ed.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell, 2006.

MACNAMARA, John. The bilingual's linguistic performance - a psychological overview. **Journal of Social Issues**, 23, p. 58-77, 1967. Disponível em:

<https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>. Acesso em: 16 set. 2023.

MARTÍNEZ-ROLDÁN, Carmen M. Translanguaging practices as mobilization of linguistic resources in a Spanish/English bilingual after-school program: An analysis of contradictions. **International Multilingual Research Journal**, p. 43-58, 2015.

MEGALE, Antonieta H. Bilingüismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 16 set. 2023.

MOZZILLO, Isabella. Algumas considerações sobre o bilinguismo infantil. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 19, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/24942>. Acesso em: 21 set. 2023.

OLLER, D. Kimbrough; PEARSON, Barbara Z.; COBOLEWIS, Alan B. Profile effects in early bilingual language and literacy. **Applied psycholinguistics**, 2007. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/profile-effects-in-early-bilingual-language-and-literacy/7CB0F83457939A86FF60E3CCB0CF8482>. Acesso em: 14 set. 2023.

PASQUINELLI, Elena. Neuromyths: Why do they exist and persist?. **Mind, Brain, and Education**, v. 6, n. 2, p. 89-96, 2012. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1751-228X.2012.01141.x>. Acesso em: 22 set. 2023.

PALLÚ, Nelza Mara. **Que inglês utilizamos e ensinamos? Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo**. Orientadora: Clarissa Menezes Jordão. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. The Myth of English as an International Language. In: PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree (Ed.). **Desinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

PINTER, Annamaria. Research issues with young learners. In: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona (Ed.). **The Routledge handbook of teaching English to young learners**. Routledge, 2018.

POZA, Luis E. The language of ciencia: Translanguaging and learning in a bilingual science classroom. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 21, n. 1, p. 1–19, 2018.

RAZFAR, Aria; KHISTY, Lena Licon; CHVAL, Kathryn Bouchard. Re-mediating second language acquisition: A sociocultural perspective for language development. **Mind, Culture and Activity**, v. 18, n. 3, p. 195–215, 2011.

ROSA FILHO, Jeová A.; VOLPATO, Mayara; GIL, Gloria. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. In: FREITAG, Raquel M. K.; SEVERO, Cristine G.; GÖRSKI, Edair M. (Org.).

Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2016.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a lingua franca.** Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, Valéria Rosa da. Práticas de linguagem em contexto de educação infantil bilíngue: um olhar com as lentes da translanguagem. **REVELLI**, v. 9, n. 4, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6932>. Acesso em: 25 set. 2023

ULLMAN, Michael T. The declarative/Procedural Model. In: VANPATTEN, Bill; KEATING, Gregory D.; WULFF, Stefanie (Ed.). **Theories in second language acquisition: An introduction.** Routledge, 2020.

ÜNSAL, Zeynep; JAKOBSON, Britt; MOLANDER, Bengt-Olov; WICKMAN, Per-Olof. Language use in a multilingual class: A study of the relation between bilingual students' languages and their meaning-making in science. **Research in Science Education**, v. 48, n. 5, p. 1027–1048, 2018.

VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica. Introduction: The nature of theories. In: VANPATTEN, Bill; KEATING, Gregory D.; WULFF, Stefanie (Ed.). **Theories in second language acquisition: An introduction.** Routledge, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** Edição revisada e expandida. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 2012.

WATTHIER; Marina K; PASSONI, Taisa P. Estudos sobre bilinguismo: Uma revisão bibliográfica de contribuições de diferentes campos do conhecimento. In: DENARDI, Didiê Ana C.; ENGELBERT, Ana Paula P. F.; WINFIELD, Claudia M.; TEIXEIRA, Lovania R.; DAGIOS, Marcele G.; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene; PASSONI, Taisa P. (Org.). **Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

WILLEY, Craig; MORALES, Hector. Translanguaging to ensure Latinx mathematics learners thrive. In: **Mathematics education across cultures: Proceedings of the 42nd meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. México: 2021. Disponível em: <https://pmena2020.cinvestav.mx/Portals/pmena2020/Proceedings/PMENA42-BRR-1656777-Willey-et-al.pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

WINFIELD, Claudia M. Crianças do novo milênio - O que sabemos sobre a alfabetização em contextos bilíngues ou plurilíngues? In: DENARDI, Didiê Ana C.; ENGELBERT, Ana Paula P. F.; WINFIELD, Claudia M.; TEIXEIRA, Lovania R.; DAGIOS, Marcele G.; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene; PASSONI, Taisa P. (Org.). **Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

MUSEUS DE MEMÓRIA EDUCAM? CONTRIBUIÇÕES DOS CONCEITOS ACERCA DAS "PEDAGOGIAS CULTURAIS"

*Lucas Antoszczyszyn*⁷⁰

*Poliana Fabiula Cardozo*⁷¹

1 Introdução

Nosso foco nesse trabalho está em aplicar os conceitos de pedagogias culturais no âmbito das práticas dos museus de memória. Isso porque os estudos culturais e educacionais nos permitem essa conciliação entre saberes. Ora, pensando em cultura, museus de memória são instituições que apresentam artefatos culturais, que revelam práticas e saberes de seres humanos ao longo do tempo. Para quê? Para educar. Os museus de memória são dotados de discursividades e ideologias aplicadas em objetos culturais táteis, cujo foco está em passar uma mensagem por meio de abordagens comunicativas. Isto é!? Museus visam educar.

Destarte, e partindo do pressuposto que os museus de memória traumática educam, o presente artigo parte do problema, “como poderiam os conceitos de pedagogias culturais contribuir para a reflexão sobre museus de memória traumática?” e objetiva justamente evidenciar como o conceito de pedagogias culturais pode contribuir

⁷⁰ Doutorando em Educação, mestre em História (PPGH Unicentro). 2412307@unicentro.edu.br

⁷¹ Doutora em Geografia (UFPR), docente do PPGE – Unicentro e da Unespar, polianacardozo@yahoo.com.br

para refletir acerca das práticas de educação em espaços museais. Como objetivos secundários, estão (a) apresentar as discussões sobre estudos culturais em educação que abram caminho para a assimilação do conceito supracitado e as instituições museais; e (b) explicitar os papéis dos museus de memória traumática como forma de evidenciar os processos museais em prática.

Fundamentação teórica

A educação enquanto área do conhecimento e epistemologia acompanha tendências, relacionadas às políticas, economias e, evidentemente, culturas. No entanto, nos dias atuais, a valorização e a centralidade da cultura também têm sido foco para quem estuda educação, como enfatizado cirurgicamente por Costa:

Parece que, hoje, estamos estudando [...] os processos de versão de nossa experiência humana para a ordem da cultura. Tudo que sabíamos sobre nós, os outros e o mundo foi produzido no marco de uma ordem científica asséptica, previsível, cartográfica, que engessava nosso olhar e nosso entendimento, disponibilizando-nos poucos espaços para articular algo mais do que o estritamente esperado, previsto, delimitado. Apenas agora estamos começando a entender tudo isso como produções culturais. E a nos vemos como integrantes desse processo. Nosso olhar cartesiano, superior e supostamente capaz de discernir as coisas claras e distintas daquelas obscuras e irracionais também passa a ser objeto de investigação histórica. Agora sabemos que não há experiência humana fora da cultura. Como diz Larrosa: "As coisas existem, a cultura lhes dá sentido!" (COSTA, 2005, p. 213).

Outrora universalizante, hoje temos a cultura fragmentada. Outrora sobreposta, erudita, hoje temos a pluralidade cultural e a noção de saber/poder. Caberia algum juízo de valor ao percurso de desenvolvimento dos conceitos de cultura? Não caberia. No entanto, é perfeitamente possível que possamos retomar essas discussões para compreender o surgimento de novas. Foi o caso, nesse exato momento, para delimitar como são levados em consideração os conceitos de pedagogias culturais.

Parece imediatista demais denominar o que seria uma pedagogia cultural. Lidar com cultura? que método? aonde?

Ora, a intenção desse tópico é, definitivamente, alertar que não há lugar, nem método, nem cultura certa para pedagogizar. Essa deve ser a essência de uma pedagogia cultural. Em busca de problematizar essas e outras questões, está o artigo de Paula Deporte de Andrade e Marisa Vorraber Costa (2017), intitulado “Nos Rastros Do Conceito De Pedagogias Culturais: Invenção, Disseminação E Usos”.

Nesse artigo, as educadoras demonstram como o campo científico condiciona à invenção (ou emergência, como queiram) do conceito (expressão...) “pedagogias culturais”, e como esses vem sendo vislumbrados em análises que contemplariam uma infinidade de espaços, dentro e além dos que são delimitados como escolarizados.

Para atingir esse objetivo, as educadoras permitem tomarmos nota de aspectos levados como pauta por vários autores e autoras a partir dos anos 1990, como os lugares de aprendizagem, a imbricação educação-cultura, as relações entre pedagogia, arte e democracia e, finalmente, o estabelecimento desse conceito no campo científico.

Para enfatizar como surge a preocupação com “pedagogias culturais”, Andrade e Costa (2017) trazem o pioneirismo de Trend (1992). O autor forjou esse conceito justamente enquanto buscava, por meio de estudos culturais, evidenciar a centralidade da cultura. A aproximação pedagogia - cultura beneficiaria tanto artistas quanto o professorado. Em linhas gerais,

David Trend introduz o conceito de pedagogias culturais para tratar de questões específicas, mais particularmente preocupadas com arte e educação. A importância da linha que adota segue em três direções: a primeira refere-se à introdução da própria expressão pedagogias culturais; a segunda, à aproximação do autor com o campo dos Estudos Culturais; a terceira trata da importante relação entre os conceitos de cultura e pedagogia. Sob nosso ponto de vista, isso sinaliza que, mesmo tendo ele inventado o conceito para tratar de uma questão específica, estava ciente da cultura como recurso pedagógico e da pedagogia como instrumento que pode alterar as formas culturais. (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 15)

Posteriormente, foram surgindo preocupações propriamente para delimitar sob quais formas as culturas educam. A noção de “lugares de aprendizagem” certamente foi uma conquista para que se construíssem idealizações a respeito do que seriam as pedagogias culturais. Elizabeth Ellsworth (2005, *apud* ANDRADE; COSTA, 2017), no livro *Places of Learning*, remonta a essa noção de lugares de aprendizagem destacando o caráter pedagógico que a vida cotidiana pode proporcionar, em variados espaços culturais. Lugares esses que podem ser físicos ou não:

a autora discute como a mídia, os museus e a arquitetura acionam uma pedagogia que produz efeitos na construção do *self*, na “autoaprendizagem” de cada sujeito. Segundo ela, a pedagogia desses lugares provoca nos sujeitos movimentos, sensações e efeitos que fazem com que seus corpos e mentes realizem aprendizagens tanto em relação a si mesmos, quanto em relação aos outros e ao mundo (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 6)

Dadas as possibilidades de provocação dos sentimentos, efeitos e movimentos que a pedagogia dos lugares promove, nos cabe também concordar com a proposição de que não existem limites para as práticas pedagógicas, tão transversalizadas e internalizadas que podem passar despercebidas e levadas como exercícios de lazer, recreação, distração. Fatores que são pensados como um turismo, simplificando, um conjunto de descobertas. Ora, são também, pedagogias!

Por exemplo, quando toma o Museu do Holocausto de Washington D.C. como um sítio de análise, a autora considera-o um lugar anômalo, que instiga novas perspectivas do olhar, que é peculiar, e cujos fenômenos pedagógicos são difíceis de classificar. Esse museu, segundo ela, é exemplar como um lugar em que mídia e arquitetura compõem uma cena particularmente poderosa em termos pedagógicos. Ele mobiliza exterioridade e interioridade de professores e estudantes para muito além dos limites de teorias e práticas pedagógicas e curriculares usualmente acionadas com vistas à compreensão das diferenças socioculturais. (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 7)

O exemplo que a autora supracitada levanta é extremamente relevante para que possamos assumir os museus (aqui com ênfase museus de memória traumática) não apenas como lugares de ensinar e aprender, mas como lugares de dialéticas, conflitos entre visões de mundo, deslumbres singulares e plurais de quaisquer sentimentos que possam existir: saudade, indignação, dor, culpa, admiração, fascínio. Mas certamente não estamos aqui para elogiar essas instituições. A afirmativa sobre o Museu do Holocausto permite assimilações com tantos outros museus cujos temas ou abordagens sejam parecidos, como a própria Ellsworth (2005 *apud* ANDRADE; COSTA, 2017, p. 7) sugere ser, quando esses lugares desencadeiam “variadas questões para debate, inclusive aquela sobre quais representações são acionadas e que tipos de efeitos têm sobre as múltiplas leituras e compreensões do Holocausto”.

Outras contribuições que fundam preocupações com o tema vêm da percepção sobre a imbricação educação-cultura, oportunizadas por Giroux (*apud* ANDRADE; COSTA, 2017). Por meio da associação entre o que seriam suas vertentes de estudo, a pedagogia crítica e a pedagogia pública, o autor nos possibilita, além de admitir que pedagogia “não é só na escola”, a delimitação de pluralização das ações pedagógicas em campos que não necessariamente possuem lugar material:

como prática cultural, a pedagogia “contesta e recompõe a construção, apresentação e engajamento de diversas formas de imagens, texto, fala e ação”. Ainda de acordo com o autor, ao compreendermos que estes artefatos da cultura – publicidade, filmes, televisão, entre outros – praticam uma pedagogia, ensinam e posicionam os sujeitos, estamos entendendo como a política cultural se exerce, como os arranjos sociais são

engendrados. Esse tipo de pesquisa tem implicado “uma preocupação com análises de produção e representação do significado e como essas práticas e seus efeitos estão envolvidos na dinâmica do poder social” (GIROUX, 1999a, p. 13 *apud* ANDRADE; COSTA, 2017, p. 10).

Destarte, podemos reconhecer que as pedagogias culturais podem adquirir formas de imagens, textos, falas e ação: artefatos da cultura. Estariam presentes, por certo, em espaços como os museus. Tal afirmativa vem do reconhecimento que essas pedagogias não dizem respeito, necessariamente, ao estabelecimento físico, mas ao exercício da abordagem comunicativa que é planejada e promovida nesse espaço.

As linhas de raciocínio apresentadas por Andrade e Costa (2017) possibilitam a emancipação de seus sentidos originais, sendo o presente trabalho um exemplo evidente disso. A seguir, nos resultados e discussões, demonstramos (1) a capacidade dos museus de memória em fomentar pedagogias culturais e (2) como se dá a educação museal propriamente dita.

A capacidade dos museus de memória em fomentar pedagogias culturais

De antemão, cabe admitir que museu não é necessariamente uma pedagogia cultural, como veremos, é efetivamente um lugar onde se educa, ensina e aprende. Os museus têm por definição do Conselho Internacional de Museus (ICOM) o texto de 2022:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa,

coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Os museus, abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento.

Partindo do conceito atualizado do ICOM, percebemos que o museu é por excelência um espaço educacional, uma vez que proporciona experiências para a) educação, b) fruição, c) reflexão e d) partilha de conhecimento. Ora, de acordo com as definições de pedagogias culturais levantadas anteriormente, todos esses quatro campos são direta ou indiretamente educacionais, não se limitando ao primeiro, porque todo processo de aquisição de cultura, habilidades, valores e atitudes pode ser considerado educativo, comunicativo, e no âmbito dos museus, o processo de aquisição educacional é igualmente resultante de reflexão, partilha e fruição.

No Brasil, desde 2017, existe a Política Nacional de Educação Museal, que tornou notável a existência de discussões acadêmico-científicas no entorno das preocupações educacionais, culturais e pedagógicas que regem os museus. A própria Educação Museal, segundo cartilha do Museu Histórico Nacional (2020) pode ser considerada um fenômeno do campo científico, profissional e político em consolidação, que defende a fundamentação dos saberes museais a partir de premissas decoloniais, “que respeitem a história e as manifestações culturais e científicas” (MHN, 2020, p. 9).

O que é admitido acima, que museu não é necessariamente uma pedagogia cultural, serve para conduzir os/as pesquisadores/as confusos com os conceitos. Afinal, o museu pode ser considerado, nos moldes de Bernstein (2001, apud ANDRADE; COSTA, 2017) , como

lugar de educação. E a pedagogia cultural propriamente dita, fica a encargo da abordagem comunicativa utilizada pela instituição. Isso nos permite corroborar a importância da interpretação patrimonial, vista adiante.

Ademais, refletir sobre pedagogias culturais em museus é também refletir no importante papel que os museus têm, de ajudar a construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, é atribuir ao museu uma competência cultural e educativa sobre quais conteúdos e sob quais formas "as práticas sociais, [...], necessitam ser assimiladas, decodificadas e internalizadas pelo indivíduo, para que ocorra o aprendizado" (ZAZULA, 2016, p. 151), uma vez que a maneira como a história e as memórias são apresentadas e interpretadas influencia diretamente na compreensão do público sobre o tema.

Outro motivo da relevância das reflexões sobre pedagogias culturais, diz respeito à avaliação da efetividade dos museus e espaços de memória em alcançar seus objetivos educacionais (pressupondo que os mesmos se preocupem efetivamente). Pelas abordagens comunicativas presentes na educação museal, permeiam exposições permanentes e temporárias, programas educacionais, atividades interativas, visitas guiadas, entre outros. Quando esses dados são levantados e analisados a fim de compreender como esses conteúdos são apresentados e interpretados, pode ajudar a identificar a efetividade dos museus de memória em alcançar seus objetivos pedagógicos, culturais e educacionais.

Dessa forma, analisar técnicas e recursos de interpretação patrimonial⁷² de museus e espaços de memória traumática é

⁷² interpretar o patrimônio diz respeito ao exercício de oportunizar a comunicação entre determinado espaço ou elemento patrimonial - museu,

importante para entender como o processo comunicativo acontece e como isso pode afetar o público. Sobre esse domínio de transmissão de saberes, enfatiza Hall (1997, p. 23).

É quase impossível para o cidadão comum ter uma imagem precisa do passado histórico sem tê-lo tematizado, no interior de uma "cultura herdada", que inclui panoramas e costumes de época.

Afinal, o passado só é configurado e legitimado como tal porque há um entendimento sobre ele, ou seja, ele encontra-se entre uma disputa de narrativas. É nesse sentido que a interpretação patrimonial é um panorama, pois pode ser usada para fornecer contexto histórico, apoiar narrativas inclusivas e oferecer diferentes perspectivas sobre o passado. Ao analisar as técnicas e recursos de interpretação patrimonial, é possível identificar se o museu está apresentando uma abordagem crítica e inclusiva ou perpetuando narrativas excludentes e dominantes.

Com efeito, as abordagens comunicativas dos museus de memória podem nos evidenciar o papel educativo de museus, de acordo com o conceito de pedagogias culturais proposto por Giroux e McLaren (1995), Steinberg e Kincheloe (2004) e sintetizados por Wortmann *et al* (2015).

parque, monumento, sítio arqueológico, praça, comida - e quem está diante desse elemento ou usufruindo desse espaço. Em suma, trata-se de transformar informação em comunicação. Ver: Murta e Goodey (2005, p. 13).

Estes últimos autores afirmam que “áreas pedagógicas” podem ser entendidas como “aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc.” E acrescentam, mencionando Giroux, “que nosso trabalho como educadores exige que examinemos ambas, pedagogia cultural e escolar, se quisermos dar sentido ao processo educacional no final do século XX”. (WORTMANN *et al*, 2015, p. 37)

Por essa perspectiva, museus de memória podem ser considerados “áreas pedagógicas”, locais onde o poder narrativo é difundido, uma vez que são dedicados à preservação e exposição de memórias coletivas ligadas a eventos da história pertencentes a uma narrativa histórica.

O exercício dos museus de memória traumática não vem de encontro a uma pedagogização que busca a verdade dos fatos. Não vem para alertar “quem matou quem”, “quem morreu mais”, “quem é o culpado”. Não vem para doutrinar. Isso porque a busca pela veracidade objetiva, pronta e acabada, em verdade, não é o foco. Educar, pedagogizar, vem mais no sentido de contribuir para a ampliação de pensamento crítico e dos questionamentos, do confronto entre uma ou mais visões de mundo, exercício então pautado na busca pela produção de subjetividades individuais e coletivas e emancipação intelectual. Afinal, como idealizou Veiga Neto (2003),

qualquer pedagogia multicultural não pode pretender dizer, aos que estão entrando no mundo, o que é o mundo; o que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por

aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele.

Inegavelmente, museus de memória traumática carregam importâncias políticas e essas importâncias são evidenciadas quando se depara com a interpretação do patrimônio. Não é sobre evitar que uma série de eventos históricos se repita. Destarte, é sobre educar para o exercício social, político e cultural, civilizadamente, despertar consciência para a memória política pautada no respeito aos direitos humanos, para que a barbárie ocasionada pelas mais diversas formas de desrespeito não se justifique nem se perpetue, por motivo algum que venha a aparecer. Ou seja, evidenciar os jogos de poder/saber da sociedade, presentes na proposta de pedagogia multicultural por Veiga Neto (2003) quando enfatiza as contribuições da virada linguística.

Em suma, tal como as pedagogias culturais assumem o papel de importância de se experienciar a vivência cultural, as abordagens comunicativas dos museus de memória traumática podem oferecer oportunidades de aprendizagem, estimulando o senso crítico, e à curiosidade, para uma infinidade de públicos, que certamente não precisam estar vinculados ao tradicional (ambiente escolar). Visitar museus também está no arcabouço de práticas culturais.

Além disso, assim como as pedagogias culturais valorizam a interdisciplinaridade (aliás, "disciplinas" não são nem de longe o foco dessas práticas), os museus de memória também podem representar uma tentativa interdisciplinar de ressonância entre história, antropologia, sociologia e demais conhecimentos culturais.

Como nos museus de memória traumática se disseminam valores, podemos nos inspirar no que nos dizem Paula Deporte de Andrade e Marisa Vorraber Costa (2017), quando evidenciam como

os estudos culturais têm cada vez mais adotado os conceitos de pedagogias culturais para referir-se aos meios de se ensinar e aprender que não estão diretamente ligados a escolas, e sim, aos valores de cada cultura, aos modos de vida e aos espaços de práticas. É nesse sentido que propõem a contribuição da noção de “lugares de aprendizado”.

Diante do exposto nesse tópico, podemos considerar os museus de memória traumática como lugares de educação, de aprendizado e de sensibilização. Isso, segundo Bernstein (2001, *apud* ANDRADE; COSTA, 2017) pode ser justificado pelo argumento de que estamos diante de uma “sociedade totalmente pedagogizada”, e Williams (1968, *apud* ANDRADE; COSTA, 2017) “em um processo de educação permanente, diferentes instituições e espaços (inclusive revistas femininas!) estão ativa e profundamente implicados com práticas e experiências que visam ensinar algo”.

Como se dá a Educação Museal

A Educação Museal, segundo o Museu da Vida (FIOCRUZ, 2020, n.p), é "um processo educativo, focado no indivíduo e sua interação com a sociedade, que valoriza suas formas de fazer e viver a cultura, a política, a história”.

Ao concordarmos com essa proposição, não devemos confundir a Educação Museal como um mero exercício de inserção de estudantes regulares das escolas brasileiras em museus para complementar o ensino de determinadas disciplinas. Afinal, os museus não são limitados a coadjuvantes nos processos de educação formal e devem ser contemplados como lugares apropriados para sociabilidade e socialização de saberes, conhecimentos e diálogos, independentes de visitas técnicas das instituições de ensino. (LOPES, 1991). Porém, por certo, poderiam ser enxergados como complementares no sentido em

que integram conhecimentos prévios de seus visitantes - sejam eles oriundos de quaisquer experiências vivenciadas - com os conteúdos de seus acervos e exposições.

Assumir o conceito de Educação Museal significa tomar como diretriz o reconhecimento do espaço museal enquanto local integrado a valores, discursos, ideologias, narrativas da sociedades na qual está inserido, e não como um construtor e produtor de verdades. Ao passo que possui a intencionalidade de educar, cabem questionamentos a respeito do teor desta educação, da forma sob a qual está sendo realizada, se realmente está sendo realizada, ou se cumpre sua missão apenas no papel, deslocada dos objetivos e metas que originam sua razão de ser.

mais do que em discursos museais, eu falaria em argumentos museais. Os museus, a meu ver, e não só os museus, mas as ciências humanas também, e não só as ciências humanas, a filosofia também, nós todos no dia-a-dia somos seres fundamentalmente argumentativos, persuasivos, o que é uma maneira de dizer que somos seres sedutores. Pretendemos cativar para nossas idéias, nosso ponto de vista, nossa causa, nosso programa, nosso partido, nossa religião, nossa mercadoria, nosso produto, nossa empresa, nossa pátria, nossa causa política, enfim, o tempo todo estamos não simplesmente nominando coisas - água, água, copo, copo, caneta, caneta, não importa -, nós não estamos dizendo às crianças 'pedra', 'lago', 'árvore', mas 'não suba na pedra', 'não meta o pé no lago' [...] (PESSANHA, 1996, p. 33 *apud* LOPES, 2004, p. 1).

Nesse sentido, Régis Ramos Lopes (2004) contribui ao refletir acerca da utilização do museu histórico no contexto formal do Ensino

de História e também por meio de experiências em educação não formal. O autor evidencia, dentre tantas outras constatações, a importância da especialização dos recursos humanos em museus, sobretudo quando a pauta é relacionada às interações com o público “aprendiz” e com a interação no espaço museal, que é diferente e peculiar, se comparado a uma instituição de ensino ou pesquisa, e portanto, facilitador do diálogo e da construção de saberes alternativa ao processo formal.

A peculiaridade do museu se realiza plenamente em múltiplas interações: com tramas estéticas e cognitivas, em análises e deslumbramentos, na dimensão lúdica e onírica dos fundamentos historicamente engendrados que constituem o espaço expositivo (LOPES, 2004, p. 7).

É justamente a dita “peculiaridade” desses espaços, enfatizada por Lopes (2004), que nos leva a refletir sobre o papel da comunicação, não como facilitadora de diálogo ou interpretação em acervos e exposições, e sim como primordial para que qualquer processo educacional aconteça. Voltemos ao primeiro parágrafo desse projeto: onde existe comunicação, existe educação. Assim, a comunicação eficiente, papel do museu, não trata de otimizar um entendimento, e sim proporcionar ao menos uma assimilação, ou atribuição de sentido, que não seja a mera admiração estética ou o sentimento de indiferença. Ora, de nada adiantaria um acervo brilhantemente pautado, com importantes peças, se o esforço comunicativo não estiver evidenciado e disposto. A comunicação é peça chave, e pode ser facilitada -agora sim, facilitada- sem a coesão de um espaço de educação formal, como a escola, envolto em técnicas

muitas vezes tradicionais, engessadas e não reflexivas sobre a forma e o conteúdo a ser comunicado.

Exemplos práticos de educação museal bem sucedida por meio de uma eficiente interpretação patrimonial podem ser vistos em museus de memória traumática como o Memorial da Resistência⁷³, localizado em São Paulo, e da ex-Esma⁷⁴, em Buenos Aires. Isto se dá pela disposição de ferramentas interpretativas literalmente em todo o acervo em ambas as instituições, bem como pela ambientação nos prédios históricos de prisões clandestinas. Fiéis ou não, são representações interativas e puramente sensoriais. Elas sensibilizam.

Na Ex-Esma, há um ambiente original de prisão, que ilustra em tamanho real o espaço exíguo de descanso, além de demonstrar painéis com informações e vídeos. Tudo no mesmo ambiente. No caso do Memorial da Resistência, ali também houve uma prisão, e as celas são preservadas com a mesma estrutura e o mobiliário e objetos, bem como as inscrições na parede foram reinseridos obedecendo

⁷³ É uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, definida como sendo uma instituição "dedicada à preservação de referências das memórias da resistência da repressão política do Brasil republicado [...] por meio da musealização de parte do edifício que foi sede [...] do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (DEOPS/SP)" (SÃO PAULO, S/D; S/P)

⁷⁴ Em Buenos Aires, o Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex-Esma) localiza-se na antiga Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), uma instituição da marinha argentina que durante o período militar também abrigou uma prisão secreta para presos políticos. Hoje, toda a sede da ex-ESMA é dedicada ao Espacio Memoria, com visitas guiadas por todo o parque e edifícios, especialmente ao setor denominado *Capucha* que era onde funcionava a prisão propriamente dita. (ESPACIO MEMORIA, s/d)

depoimentos de ex-detentos. No mesmo átrio do espaço há telas táteis com expressivo volume de informações sobre os fatos que ali ocorreram, assim como o contexto político no Brasil.

Há uma intencionalidade explícita em rememorar tragédias e gerar impacto. Essa intencionalidade pode residir na necessidade de combater relativismos, revisionismos e negacionismos relativos às ditaduras que ocorrem com intensidade cada vez maior. Ou ainda na mensagem e educação às gerações mais jovens que não viveram tais feitos de que eles não podem ocorrer novamente. Mas certamente esse esmero na interpretação do patrimônio nesses museus conta com o foco de dignificar as vítimas, o que por si só já seria um nobre objetivo.

Considerações

Por meio de conceitos apresentados por Andrade e Costa (2017) sobre pedagogias culturais, conseguimos responder à inquietação inicial. Sim. As noções de pedagogias culturais podem contribuir para a educação museal como um todo, e aos museus de memória traumática em especial, já que essas instituições educam por definição, ou pelo menos, deveriam educar. Por meio da utilização de abordagens comunicativas e recursos, como a interpretação patrimonial, a sensibilização, a interação entre acervo e pessoas, modelos de pedagogias culturais podem ser possibilitados e, ao mesmo tempo, promoverem desfrute e lazer. Ou seja, o museu não educa, é um lugar de aprendizagem. Mas a abordagem comunicativa utilizada nesse espaço, educa. Isso porque se constitui de imagens, textos, falas e ação: artefatos da cultura.

A missão de evidenciar como o conceito de pedagogias culturais pode contribuir para refletir acerca das práticas de educação

em espaços museais nos parece estar, por hora, cumprida. No entanto, chama atenção a ampla possibilidade de utilização desses conceitos em demais modalidades de educação informal e não formal de alguma forma conexos à educação museal. Seriam as redes sociais, os aplicativos de mensagens e demais espaços/tecnologias de informação e comunicação ferramentas de aplicação desses conceitos?

Nesse artigo, também foi possibilitada a apresentação de discussões sobre o percurso dos estudos culturais e/ou educacionais, bem como uma elucidação a respeito dos papéis dos museus de memória traumática como forma de evidenciar os processos museais em prática.

Mais do que nunca, é justo e necessário considerarmos que a educação e a cultura devem ser refletidas no âmago de toda a sociedade, para toda a sociedade, por toda a sociedade, não limitando-se aos muros escolares. Didática, currículo e tantos outros, são temas importantes, de forma alguma maiores ou menores, mais ou menos relevantes. No entanto, museus de memória não devem se sujeitar, ou propor um encaixe em discussões da modalidade formal de ensino.

Afinal o foco desses é outro: desempenham um papel crucial na educação cultural porque promovem conscientização e reflexão sobre acontecimentos marcantes, como genocídios, ditaduras, guerras e outras formas de violência. Esses espaços oferecem testemunhos tangíveis, como artefatos, documentos, fotografias e relatos pessoais, que dão voz às vítimas e buscam promover a compreensão e a empatia. Ao confrontar o passado doloroso, os museus e espaços de memória traumática desafiam a amnésia coletiva, promovendo a justiça, a cura e a prevenção de atrocidades futuras.

Refletiu-se sobre práticas museais como educativas e não meramente positivas. Contribuições que tiram o foco da sala de aula

e pensam a pedagogia como uma constante forma de educar, mais fluída e sem moldes de acordo com as práticas culturais de cada localidade, evidenciam estimulantes desafios teóricos e metodológicos que esse campo do conhecimento, tão vasto e cheio de horizontes, vem enfrentando e seguramente virá a enfrentar.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, v. 33, p. e157950, 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I E. (Orgs.). Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação Popular. In: **Glossário Paulo Freire**. Disponível em: <http://glossario.paulofreire.org/verbete/108>. Acesso em: 04/05/2023.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

ICOM. **Nova definição de museu**. (s/l). 2022. Disponível em http://www.icom.org.br/?page_id=2776. acesso em julho de 2023

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. **Educação e sociedade**, v. 40, p. 443-455, 1991.

LOPES, Régis. A danação do objeto: o museu no ensino de história. **Argos**, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MURTA, S. GOODEY, B. Interpretação do patrimônio para visitantes: um quadro conceitual. IN: MURTA, S; ALBANO, C. **Interpretar o Patrimônio**: um exercício do olhar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

MUSEU DA VIDA - FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Educação museal e a importância da acessibilidade atitudinal**: uma conversa com Hilda da Silva Gomes. [Acesso em 05 jul. 2023]. Disponível em: <http://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/noticias/1463-educacao-museal-ea-importancia-da-acessibilidade-atitudinal-uma-conversa-com-hilda-da-silva-gomes#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20site,a%20política%2C%20a%20história>.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. III- Sistematização da educação museal: planejamento, registro e avaliação de ações educativas museais & Teoria educacional, formação, pesquisa e comunicação na educação museal. In: CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias; COSTA, Andréa. **Educação museal** : conceitos, história e políticas. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; DOS SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p. 1-14, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**, v. 23, n. 1, p. 5-15, 2003.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015

ZAZULA, MARIELLE. **Histórias e memórias da vida em comunidade**: os processos sociais de educação entre descendentes de ucranianos em Jesuíno Marcondes, Prudentópolis – PR. 2016. 220 f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava - PR.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIGITAL NA UNESPAR/CAMPUS APUCARANA: PESQUISA EM ANDAMENTO.

*Miguel Faria*⁷⁵

*Jamile Santinello*⁷⁶

Introdução

O presente capítulo objetiva-se apresentar a pesquisa em andamento, no que tange o projeto doutoramento vinculado ao Programa de Pós-graduação – PPGE/UNICENTRO. O programa é composto por professores de múltiplos departamentos vinculados aos campi de Irati, Santa Cruz e externos à Unicentro, sendo Pedagogia, Educação Física, Letras, História, Turismo, Artes, Filosofia, Geografia, Secretariado Executivo e Direito. Produz conhecimento sobre a educação em seus aspectos históricos, políticos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e culturais (Unicentro, 2021).

O programa possui duas linhas de pesquisa, e este estudo está vinculado à linha dois – Educação, Cultura e Diversidade, que investiga a diversidade na perspectivas teórico-

⁷⁵ Doutorando em Educação, Unicentro/Unespar. Email: miguel.unespar@gmail.com

⁷⁶ Doutora em Comunicação e Cultura- UFRJ. Unicentro/Unespar. Email: jamilasantinello@gmail.com

metodológicas, a educação e sua relação com a cultura e a sociedade. Em se tratando especificamente sobre diversidade cultural relacionada com a problemática das desigualdades, da inclusão e da atuação do Estado e da sociedade civil.

O projeto de pesquisa em andamento, problematiza-se a partir do seguinte questionamento: "Como a inclusão da inteligência artificial na educação universitária pública, aliada à formação docente continuada, pode impactar a prática pedagógica digital no contexto da UNESPAR – Campus Apucarana?", e, tem como objetivo inicial identificar como a Inteligência Artificial pode impactar a prática pedagógica digital no contexto da UNESPAR – Campus Apucarana, e está vinculado à linha 2 supracitada, e especificamente vinculado ao Grupo de Estudos de Educação a Distância e Tecnologias Digitais - GEEaDTD/CNPq, liderado pela Professora Dra. Jamile Santinello. Contudo, os objetivos específicos do estudo serão: elaborar revisão bibliográfica sobre os temas pertinentes ao problema de pesquisa; identificar as percepções dos docentes em relação à utilização da Inteligência Artificial e seu potencial de inclusão na prática pedagógica digital; investigar as experiências dos docentes quanto à utilização da Inteligência Artificial em sua prática pedagógica digital; explorar os desafios e benefícios percebidos pelos docentes ao adotar a Inteligência Artificial em sua prática pedagógica digital; propor recomendações e diretrizes para o desenvolvimento profissional com a utilização da Inteligência Artificial na prática pedagógica digital. Assim sendo, metodologicamente dissertando, o estudo norteará a partir de pesquisas bibliográficas, documentais, com

análises qualitativas de dados, e utilizando-se inicialmente de instrumento de coleta de dados como: questionários semiestruturados, diário de bordo e, entrevistas.

Para tanto, a seguir, serão enfatizados um recorte da revisão de literatura do estudo, bem como a metodologia da pesquisa, em andamento, para subsidiar os aspectos deste capítulo, no sentido de abranger a cientificidade da construção do conhecimento em âmbito de pós-graduação, em especial, de doutorado em Educação.

Revisão de literatura

A revisão de literatura tem como objetivo contextualizar o problema de pesquisa e dar significados aos dados, conforme Alves-Mazzotti (2012). Essa autora orienta que é necessária uma revisão de literatura introdutória, na fase da elaboração do projeto de pesquisa, a fim de conhecer a área de pesquisa. No entanto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a revisão de literatura vai sendo aprofundada para identificar os pontos de consenso e controvérsias da área, além das suas regiões de sombra, para localizar o objeto de estudo. Contudo a revisão de literatura dá subsídio para a construção das categorias de análise e dar significado aos dados coletados. Sendo assim, esta seção tem como objetivo uma revisão bibliográfica introdutória em recorte, para contextualizar o problema de pesquisa. Os temas abordados serão: tecnologia, formação de professores continuada e Inteligência Artificial (IA).

A tecnologia pode ser percebida na educação, Pinheiro e Santinello (2022), como quadro de giz, livro didático, recursos audiovisuais, metodologias de ensino e a própria voz do professor. Dentre estas tecnologias se encontra as Tecnologias Digitais (TD) que, Pinheiro e Santinello (2022 p. 45), “são baseadas em linguagem de programação de computadores”. As TD têm cooperado para melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, Kenski (2003), no sentido de ser mediadora do ensino, permitir aprendizagem ativa e colaborativa, além do acesso à educação para as pessoas com barreiras físicas ou sociais. Contudo, a tecnologia é apenas mais um meio para educar, o que não substitui o papel do professor que passa, Moran (2000 p. 60), “do informador, que dita conteúdo, se transforma em o orientador de aprendizagem, em gerenciador de pesquisa e comunicação, dentro e fora da sala de aula.” A formação docente, diante disso, precisa ser atualizada e adaptada para esse novo paradigma educacional com flexibilidade e capacidade adaptativa, Parreira, Lehamann e Oliveira (2021). Aos professores caberia, segundo Perrenoud *et al* (2001), acompanhar as mudanças para integrar a tecnologia em suas práticas pedagógicas.

A TD é utilizada em todos os níveis da educação, o contexto de estudo deste projeto é o ensino superior, neste sentido se julgou relevante o relato da pesquisa realizada por Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com oito professores que se destacaram na boa prática pedagógica digital. A pesquisa demonstrou que não é suficiente o investimento em

tecnologia e treinamento, sobretudo investir em formação para uso didático dos recursos tecnológicos, considerando que o professor concentra sua preocupação nas possibilidades didáticas de uso pedagógico e não somente em questões técnicas relacionadas ao recurso. Os professores relataram que as tecnologias os auxiliam na articulação dos processos de ensino e de aprendizagem e que a fluência digital vem modificando suas práticas pedagógicas. No entanto a atitude de criar alternativas de uso ocorre a partir de suas experiências e as de seus pares, são ideias que nascem em conversas com colegas em momentos informais e não oriundas de formação específica. Contudo, a instrumentalização é necessária, mas deve ocorrer com foco no nível didático expresso em práticas. A pesquisa se encerra com a sugestão de que, no contexto da cibercultura, a formação do professor deve voltar-se para sua essência, colocando o professor no centro do processo.

A formação de professores continuada será utilizada neste projeto como forma de viabilizar a coleta de dados da pesquisa. Para esta fase da pesquisa buscou-se as orientações de Perrenoud et al (2001), que sugere a formação de professores organizada em torno de um grupo, assim permite que o professor tome uma distância crítica diante da prática, já que a prática é do grupo e não exclusiva sua; o ambiente de formação no local de trabalho considerando que certos recursos são mais acessíveis; ser integrada em um percurso de desenvolvimento profissional do professor, para extrair significados em função de seus projetos pessoais; ser articulada com o projeto pedagógico da instituição para justificar o investimento da escola na formação;

por fim, deve servir para redefinir o profissionalismo do professor com a revisão dos seus objetivos de aprendizado individuais e de grupo, desenvolver ferramenta de análise prática e formar contratos de formação e avaliação dos aprendizados realizados.

Os significados que os professores atribuem a formação foi discutido por Gatti (2003 p. 192), “os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivo e culturais”. Esta conclusão deriva de uma pesquisa que a referida autora fez em um curso de formação de professores oferecido pelo Ministério da Educação no programa de formação professores em exercício PROFORMAÇÃO. Nesse programa, noventa por cento dos quarenta mil professores inscritos, concluíram o curso, no qual puderam experimentar mudanças em concepções e práticas pedagógicas, além das mudanças pessoais. Tais resultados se devem a convivência e interações com novos conteúdos culturais, com pessoas de outros ambientes e com ideias e níveis de informação diversificados. Portanto, os aspectos culturais e psicossociais se mostram como o caminho mais propício à criação de condições de integração de novos conhecimentos de modo significativo e de criação de novas práticas.

Portanto, a presente pesquisa de doutoramento propõe a identificação o impacto da Inteligência Artificial sobre a prática pedagógica dos professores, por isso é importante conhecer essa ferramenta. A evolução da IA, Pereira (2023), teve início nos anos de 1943 a 1950, momento em que as pesquisas estavam

voltadas para possibilidade da capacidade das máquinas de aprender. Logo depois, no período de 1951 a 1969 passaram a possibilitar raciocínio lógico, planejar tarefas, comunicar-se de forma natural e aprender por analogia. Na década de 1980, percebeu-se que a máquina teria que evoluir além da capacidade de armazenamento e processamento de dados, diante disso houve um período de diminuição do entusiasmo pela área. A partir daí, foram feitos muitos investimentos e recentemente surgiram grandes possibilidades. Esse fato ocorreu, Vicari (2021), diante da possibilidade de processamento de quantidade de dados, conquista recente da área da tecnologia, o que trouxe um ponto de inflexão para a Inteligência Artificial (IA), esse acontecimento fez com que a IA emergisse também como aliada às práticas pedagógicas digitais.

A inteligência artificial é um termo que pode ser definido de diversas maneiras, para Ferreira *et al* (2022), pode ser entendida como o aprendizado de máquina que visa desenvolver algoritmos que aprendam a generalizar soluções, é a ciência de programar computadores que aprendam por meio da experiência, dependam apenas de dados fornecidos para encontrar uma solução. Já para Pereira (2023), observa-se que o conceito de inteligência pode ter várias conotações, dependendo do ponto de vista que é observado, quanto a teologia a inteligência é dom divino, quanto a filosofia é princípio abstrato e quanto a psicologia é capacidade de resolver problemas com êxito. No entanto a inteligência artificial pode ser definida do ponto de vista científico empírico da matemática e engenharia, como sendo sistemas que pensam e agem como

humanos ou sistemas que pensam e agem logicamente. Do ponto de vista da Enciclopédia Britânica (2001), a Inteligência Artificial é a capacidade de um computador digital cumprir tarefas normalmente associadas com processos intelectuais superiores, portanto, descobrir significados, generalizar ou aprender a partir de experiências do passado. Por fim, Rocha (2023), propõe o conceito de inteligência artificial como um sistema que realiza ações certas e ideais com base na racionalidade com os dados que possui, os quais usa para realizar tarefas que normalmente seriam realizadas pelos humanos ou por processos cognitivos.

Tal tecnologia tem cooperado para educação na personalização da aprendizagem por meio da análise de dados, a máquina pode identificar lacunas de conhecimento, sugerir recursos adicionais e fornecer feedback personalizado, Costa Junior *et al* (2023); pode funcionar como tutores virtuais com disponibilidade e rapidez nas respostas, além de processar atividades administrativas e repetitivas dos professores, Campos e Lastória (2020); atua liberando os professores para as atividades mais assertivas ao seu campo de atuação como o acompanhamento dos acadêmicos com risco de evasão escolar, cujos comportamentos típicos podem ser identificados pela IA, Bittencourt *et al* (2022). Portanto a Inteligência Artificial está em passos lentos, iniciando-se sua aplicabilidade e potencialidade dentre as TD que fazem parte das práticas pedagógicas digitais dos docentes.

Metodologia do estudo de doutoramento em andamento: reflexões iniciais

Nesta seção, encontram-se expostos os procedimentos adotados para a realização da pesquisa. Partindo da apresentação do problema de pesquisa, a abordagem da pesquisa, bem como os procedimentos para construção e tratamento dos dados.

A Tecnologia Digital tem melhorado o processo de ensino aprendizagem, Kenski (2003), baseado nisso a pergunta que se pretende responder com esta pesquisa é: "Como a inclusão da Inteligência Artificial na educação universitária pública, aliada à formação docente continuada, pode impactar a prática pedagógica digital no contexto da UNESPAR – Campus Apucarana?"

Para responder à questão de pesquisa, objetiva-se identificar como a Inteligência Artificial pode impactar a prática pedagógica digital no contexto da UNESPAR – Campus Apucarana. Para isso, pretende-se utilizar de estudos bibliográficos sobre os seguintes assuntos: Inteligência Artificial aplicada à educação, formação docente continuada, e prática pedagógica digital; identificando-se as possíveis as percepções dos docentes em relação à utilização da Inteligência Artificial e seu potencial de inclusão na prática pedagógica digital; além de investigar as experiências dos docentes quanto à utilização da Inteligência Artificial em sua prática pedagógica digital; explorar os desafios e benefícios percebidos pelos docentes ao adotar a Inteligência Artificial em sua prática pedagógica digital; propor recomendações e diretrizes para o desenvolvimento

profissional com a utilização da Inteligência Artificial na prática pedagógica digital.

Diante dos objetivos estabelecidos, foi definida a abordagem qualitativa como base para o desenvolvimento do projeto. Durante muito tempo as abordagens quantitativas foram aplicadas à educação, no entanto percebeu-se que em educação, Lüdke e André (2012, p. 3) “as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito”. Os pesquisadores supracitados, utilizam-se para justificar a abordagem qualitativa, os seguintes argumentos: o pesquisador em educação não pode se desvincular do objeto de pesquisa, e sim acredita que a pesquisa é um ato político; os fenômenos em educação são dinâmicos, passíveis de mudanças, natural ao ser humano, dentro de uma realidade complexa, carregado de realizações históricas; e no campo da educação não existe uma variável dependente e uma independente, trata-se de uma múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo. Além disso, pode-se acrescentar, Creswell (2007), que na pesquisa qualitativa: se usa a interpretação ideográfica, ou seja, presta-se atenção aos detalhes, os dados são interpretados desta perspectiva e não das generalizações; os significados e interpretações são negociados com fontes de dados humanas, porque são as realidades dos participantes que o pesquisador tenta reconstruir; o pesquisador busca a credibilidade com coerência, utilidade instrumental e integridade.

O uso de uma ou outra abordagem dependerá da natureza da questão de pesquisa, a abordagem quantitativa é exigida quando se precisa grandezas numéricas para discussão, enquanto a abordagem qualitativa é usada quando, Gatti (2012 p. 29) “se precisa de aprofundamentos de natureza mais psicossocial, antropológica clínica ou outras, como é o caso da compreensão das relações nos grupos de aprendizagem face a face, ou da dinâmica sócio pedagógica de uma escola”. Diante disso, e como nesta pesquisa discute-se a prática pedagógica docente, elegeu-se a abordagem qualitativa para nortear a pesquisa.

A aproximação do campo de pesquisa será por meio de um curso de formação em serviço, assim alcançar os participantes da pesquisa de forma representativa e viabilizar a coleta de dados. Essa abordagem deve auxiliar na compreensão das mudanças ocorridas antes e depois da formação. Outro aspecto importante é que, durante o curso, o pesquisador terá a oportunidade de interagir diretamente com os professores, compreendendo-se suas perspectivas, dúvidas e expectativas em relação à Inteligência Artificial na educação, isso pode enriquecer a pesquisa. Além da construção de dados para a pesquisa, os professores participantes do curso poderão adquirir conhecimentos e habilidades sobre o uso da Inteligência Artificial na educação, tornando-se mais um recurso tecnológico na prática pedagógica.

No entanto, é salutar considerar que se há recursos suficientes para oferecer o curso de formação em serviço, incluindo custos de desenvolvimento do curso, material didático e recursos tecnológicos. Um dos riscos envolvidos neste

processo é perceber que, embora o curso atraia professores interessados, é importante garantir que a amostra represente adequadamente a diversidade de professores da instituição, levando-se em conta diferentes disciplinas e níveis de experiência. Mesmo assim, podem ocorrer vieses de seleção, uma vez que os professores que optam por participar têm características específicas que os diferenciam de outros docentes. Também deve-se considerar que vários fatores influenciam as alterações na prática pedagógica digital docente, como a experiência prévia dos professores com tecnologia ou sua motivação individual. Em suma, ao aplicar o curso de formação para construir dados, pretende-se estabelecer uma abordagem eficiente, planejada e complementada por outras estratégias como questionários, análise de documentos, observação pessoal e entrevistas, para a triangulação dos dados.

Para tanto, o percurso do estudo dar-se-á primeiramente na submissão do projeto de pesquisa seguida na Plataforma Brasil, em que conseqüentemente será encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) para sua validação e avaliação. A partir do resultado do Comitê, seguirá para a execução propriamente dita do curso, no Campus Apucarana, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Posteriormente, a inscrição do curso será por meio de um formulário eletrônico, com vagas para quarenta professores. O curso objetivar-se-á coletar informações aos professores referentes à aplicação da Inteligência Artificial na Educação, métodos de integração da tecnologia em práticas pedagógicas e

exemplos de casos bem-sucedidos. A duração do curso contará com cinco semanas com encontros presenciais, às quartas-feiras, com três horas de duração cada encontro, no Auditório José Berton, com início às 14h e término às 17h, no campus de Apucarana/UNESPAR.

Assim sendo, as etapas do curso nortearão a partir dos seguintes procedimentos: O primeiro encontro será conceitual, estabelecendo o marco teórico dos conteúdos do curso; o segundo encontro será prático, para o treinamento dos participantes, em laboratório, no uso das ferramentas selecionadas; o terceiro encontro abordará a utilização das ferramentas para a pesquisa do professor, elaboração de aula e gestão das informações acadêmicas; o quarto encontro será em como desenvolver tutoria para os acadêmicos e viabilizar o uso das ferramentas em sala de aula; o último encontro servirá para análise dos casos de sucesso com o uso da Inteligência Artificial na prática pedagógica digital.

Contudo, para coletar os dados, os instrumentos que serão utilizados, segundo Creswell (2007), questionários semiestruturados, entrevistas, observação pessoal com anotações em diário de bordo e, finalizará com as análises de documentos, no sentido de fazer reflexões para qualifica-los. Por tratar-se de uma pesquisa interpretativa, Creswell (2007), deve ter a participação intensiva do pesquisador no *locus* da pesquisa, para identificar os vieses, valores e interesse pessoais dos participantes em relação ao tópico e ao processo da pesquisa.

Como a pesquisa realizada no “quintal”, segundo Creswell (2007), o pesquisador terá fácil acesso aos participantes e, ao mesmo tempo, dificuldades em tratar dos vieses da pesquisa ou dados comprometidos. Essa dificuldade deverá ser corrigida com a triangulação dos dados, a fim de manter a credibilidade da pesquisa. Os participantes da pesquisa serão os inscritos no formulário de inscrição *online*, enviados e recolhidos antecipadamente ao curso, nessa oportunidade devem responder questões sobre seu conhecimento prévio na utilização da Inteligência Artificial na educação e suas expectativas em relação ao curso. Em todos os encontros os professores-participantes deverão responder um questionário no início e outro no final, esses questionários deverão servir para coleta de dados em vista dos objetivos da pesquisa, além de identificar a evolução do conhecimento dos participantes nos conteúdos trabalhados.

As entrevistas (serão gravadas em áudio e vídeo) poderão ser realizadas, propositalmente, fora do horário do curso, com a amostragem de um professor de cada curso, em dia a ser negociado com o respondente de acordo com sua agenda, portanto, serão doze entrevistas. A entrevista deverá ser face a face, pois segundo Creswell (2007), serão perguntas semiestruturadas que pretendem: identificar as percepções dos docentes em relação a utilização da Inteligência Artificial e seu potencial de inclusão na prática pedagógica digital; investigar as experiências dos docentes quanto à utilização da Inteligência Artificial em sua prática pedagógica digital; explorar os desafios e benefícios percebidos pelos docentes ao adotar à Inteligência

Artificial em sua prática pedagógica digital. A duração da entrevista poderá ocorrer em aproximadamente uma hora, no local: sala de estudos do Curso de Administração no bloco das direções dos Centros de Área, do Campus Apucarana da UNESPAR.

Todos os encontros deverão finalizar com escritas das observações em um diário de bordo, Creswell (2007), com os relatos do pesquisador sobre as observações feitas e o comportamento dos participantes nas atividades desenvolvidas no local de pesquisa.

Contudo, no primeiro encontro, que trata das bases teóricas, deverá ser realizado a escrita no diário de bordo além da utilização de gravação do evento; no segundo encontro, tratar-se-á do uso das ferramentas, em que o pesquisador contará com a participação de um especialista, liberando o pesquisador para elaboração do diário de bordo; no terceiro e quarto encontros o pesquisador realizará discussões com os professores; no quinto encontro será o relato de casos de sucesso com participação ao vivo ou gravadas, o que permitirá a possibilidade do pesquisador descrever com detalhes o diário de bordo. Ao final do curso, os professores-participantes elaborarão um relato da experiência, possibilitando avaliar a aprendizagem e registrar como a formação pode contribuir para a melhoria de suas práticas pedagógicas digitais.

Serão selecionados três professores voluntários, para aplicar os conteúdos apreendidos no curso de IA em sua respectiva sala de aula, para estudos de caso. Esta técnica, Gil

(2002 p.54) “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. O objetivo, é que o pesquisador consiga observar as aulas e atividades práticas que envolvam o uso da Inteligência Artificial, se houve compreensão dos processos do curso, permitindo-se análise detalhada da implementação da tecnologia na prática pedagógica digital do docente, IA na Educação. Estas aulas serão gravadas para posterior análise de conteúdo. As reflexões das informações coletadas será a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016).

A análise dos dados quantitativos, gerados por meio dos questionários semiestruturados, serão avaliados com estatística descritiva, Marconi e Lakatos (2002), para identificar padrões, tendências e mudanças nas percepções dos docentes ao longo do curso. A análise de conteúdo de Bardin (2016), serão utilizados a partir da coleta de dados, a partir dos instrumentos, como: os conteúdos das entrevistas, diário de bordo e observações para identificar as percepções dos docentes em relação à utilização da Inteligência Artificial e seu potencial de inclusão na prática pedagógica digital; investigar as experiências dos docentes quanto à utilização da Inteligência Artificial em sua prática pedagógica digital; explorar os desafios e benefícios percebidos pelos docentes ao adotar a Inteligência Artificial em sua prática pedagógica digital.

Por fim, será elaborado um relatório final, baseado em Eco (2019), contendo: a descrição detalhada do projeto na introdução; a revisão de literatura, que deverá estabelecer o marco teórico no qual a pesquisa está situada; a metodologia

utilizada, com o detalhamento dos passos para construção e significação dos dados à luz da teoria; os resultados obtidos em relação ao marco teórico estabelecido e a identificação das contribuições para o campo de pesquisa; as discussões que os achados devem gerar para novas pesquisas e ampliar o conhecimento na área de conhecimento; e a conclusão, que deve olhar para o processo da pesquisa e identificar seus pontos fortes e fracos para a academia.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi apresentar a pesquisa em andamento, no que tange o projeto de pesquisa de doutoramento. Foi elaborada uma revisão bibliográfica introdutória com os argumentos iniciais, para contextualização do problema de pesquisa e apresentada as reflexões iniciais da metodologia da pesquisa, com objetivos e métodos de construção e análise dos dados.

Para tanto, o próximo passo da pesquisa será o aprofundamento da revisão bibliográfica, para situar o objeto de estudo no estado do conhecimento sobre a área e elaboração das categorias de análise, para dar suporte a coleta e significação dos dados. Esta fase de aprofundamento deverá estar concluída até o final do ano 2024. O curso de formação de professores será organizado, elaborado, testado e aplicado até o final do ano de 2025, período em que o pesquisador submeterá o projeto para qualificação. Nesta fase o pesquisador deverá ter a transcrição das entrevistas, questionários, registros documentais, ou seja,

alguns produtos parciais, Severino (2012), com partes da redação do texto para que a banca possa ter noção da natureza, estilo e qualidade do trabalho. Até o final do ano 2026 deverá ter sido elaborado um relatório científico de natureza dissertativa, Severino (2012), com o resultado da pesquisa realizada, os argumentos lógicos para solução do problema de pesquisa, os fatos, os dados construídos a partir dos procedimentos investigativos, além das contribuições avançadas para o estado do conhecimento da área de pesquisa, sendo assim a tese estará pronta para ser defendida perante a comunidade científica.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-56.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITENCOURT, W. A.; SILVA, D. M.; XAVIER, G. do C.. Pode a inteligência artificial apoiar ações contra evasão escolar universitária? **Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.30, n.116, p. 669-694, jul./set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LXh449mpMVTMNs3B4CpVP> Acessado em: 09.10.23.

CAMPOS, L. F. A. de A.; LASTÓRIA, L. A. C. N.. Semiformação e inteligência artificial no ensino. **Pro-Posições**,

Campinas, SP, v. 31, e20180105, p. 1-18, 2020. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0105. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/RMMLt3y3cwPs9f4cztTtMSv/?lang=en> Acessado em: 09.10.23.

COSTA JÚNIOR, J. F. (*et al*). A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem. Rebená*, ISSN 2764-1368, v. 6, p. 246-269, 2023. Disponível em: <https://rebená.emnuvens.com.br/revista/index>. Acessado em: 20.05.23.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

ECO, U.. **Como se faz uma tese**. Tradução: Gilson Cesar de Souza. 27. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA. 2001. "Inteligência Artificial". In: **Herbert A. Simon**. Disponível em: www.britannica.com. Acesso em: 26.05.23.

FERREIRA, H.; ALMEIDA JUNIOR, E.F.; ESPINOSA-GARCÍA, W.; NOVAIS, E.; RODRIGUES, J.N.B.; DALPIAN, G.M. Introduzindo aprendizado de máquina em cursos de física: o caso do rolamento no plano inclinado. **Revista Brasileira de Ensino da Física**, São Paulo, v. 44, out. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/JS7GjGRH5HmCnqFZSpvFZHK/?lang=pt> Acessado em 29.10.23.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBP AE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Recebido em março de 2012. Aprovado em março de 2012. Disponível em:

www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/36066/23315.

Acessado em: 10.10.23.

GATTI, B. A. Formação Continuada de Professores: A Questão Psicossocial. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/2003.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbcBk3qV6kNR54KvQ4Cwr/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 10.10.23.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, V. M.. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118047005.pdf> Acessado em: 09.10.23.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/> Acessado em 28.10.23.

MORAN, J. M.. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**, v. 9, jan-jun, 2000, pp. 57-72. Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf> Acessado em: 09.10.23.

PEREIRA, Sílvio do Lago. **Introdução à Inteligência Artificial**. Disponível em:

<https://www.infolivros.org/pdfview/7247> . Acessado em: 29.10.23.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É.. **Formando Professores Profissionais**. Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. São Paulo, Artimed. 2001.

PARREIRA, Artur; LEHMANN, Lúcia; OLIVEIRA, Mariana. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 975-999, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nM9Rk8swvtDvwWNRKCZtjGn/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 09.10.23

PINHEIRO, B. E. H.; SANTINELLO, J.. As relações entre educação e tecnologias digitais. In: CARDOSO, P.; SANTINELLO, J.; LIRA, A. C. M.; SCHNECKENBERG, M. (Orgs). **Pesquisas em Educação: Políticas educacionais, cultura e diversidade em pauta**. Guarapuava: Apprehendere, 2022. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/ppge/files/2022/08/pesquisas-em-educacao.pdf?x16490> Acessado em: 09.10.23.

ROCHA, L. A. Práticas pedagógicas no ensino superior com Internet das Coisas: metodologias, ferramentas e perspectivas futuras. **Revista Texto Livre – linguagem e tecnologia**, Belo Horizonte, v. 16, p. 1-14, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/9x9nxpz8J4cq7nHbLqzHVyS/?format=html&lang=pt&stop=previous> Acessado em: 29.10.23.

SEVERINO, A. J.. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana

Maria Netto (Orgs.). **A Bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 82-101.

UNICENTRO, 2021. **Regulamento do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação**, PPGE, Níveis Mestrado e Doutorado. Cap. 1, Art. 2º, § 1º. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/ppge/files/2021/12/REGULAMENTO-PPGE-2021.pdf?x16490> Acessado em: 06.10.23.

VALENTE, J. A. Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 28, p. 97-113, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9871> Acessado em: 09.10.23.

VICARI, R. M.. Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 35, n. 101, p. 73-84, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/VqyZbNzYfnCJ8s8Psft4jZf/?format=html> Acessado em: 09.10.23.

OS DESAFIOS DOS CURSOS *STRICTO SENSU*, MESTRADO E DOUTORADO NA UNICENTRO: NARRATIVAS, SIGNIFICADOS E MEMÓRIAS DO PÓS-PANDEMIA

Nilson Ferreira de Almeida

Introdução

A pandemia da Covid-19 provocou inúmeras mudanças sociais, devido às medidas sanitárias e ao distanciamento social, tornando imperativo adaptar-se a um ambiente virtual. Na história das tecnologias digitais, é possível afirmar que esse período se destacou como uma época de maior acesso e presença *online*, tanto para interações sociais quanto para a continuidade da educação. Um dos setores mais impactados pela pandemia foi, sem dúvida, o educacional, uma vez que as atividades pedagógicas presenciais foram suspensas de acordo com os decretos estaduais e municipais em resposta ao COVID-19, adotando o ensino remoto como método para a continuação do ensino.

Calazans e Matozinho (2020, p. 4) destacam que a pandemia tem implicações não apenas de natureza biológica, mas também políticas, uma vez que "[...] seus efeitos se agravam diante do colapso do sistema de saúde global". Inicialmente, pouco se sabia sobre o coronavírus e o desconhecido e invisível nos surpreendeu. Mesmo com o avanço científico, havia grande apreensão sobre o futuro da humanidade. A pandemia forçou o mundo a interromper o que era considerado normal, provocando não apenas uma transformação no cotidiano, mas também no pensamento, no sentido de se reeducar e compreender a raiz do problema que alterou o ritmo de vida.

No âmbito do ensino superior, uma frase amplamente utilizada por estudantes e professores de programas de pós-graduação foi "a pesquisa não pode parar", já que universidade é um ambiente fundamental para o desenvolvimento de estudos significativos que contribuem para a sociedade em diversos campos. No entanto, a pandemia da COVID-19 provocou mudanças comportamentais que, por sua vez, afetam a forma como esse processo é conduzido. O contato físico em sala de aula, as reuniões e a pesquisa de campo deram lugar ao isolamento, demandando uma reestruturação de tudo o que havia sido planejado.

Assim, a pesquisa se adaptou, transformou-se e continuou avançando. Nesse contexto, descrever uma retrospectiva deste cenário torna-se fundamental para entendermos as direções que as práticas metodológicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) tomaram durante o período pandêmico e pós-pandêmico da COVID-19. Cabe salientar que, conforme aponta Oliveira (2020), as atividades remotas resultaram em um novo tipo de cansaço nos estudantes, causado pela pandemia, em que tanto o esgotamento mental quanto o físico se tornaram frequentes, devido ao fato de tudo acontecer no mesmo espaço e ao mesmo tempo.

As atividades presenciais na UNICENTRO foram suspensas em março de 2020, mas as reuniões do colegiado, com base em normativas estaduais e federais, permitiram a continuidade das atividades da pós-graduação. Isso viabilizou a realização de defesas, qualificações e processos seletivos de forma remota, o que representou uma dinâmica de trabalho completamente diferente, onde a *internet* foi a ferramenta que encurtou as distâncias. Foi necessário desenvolver um planejamento específico para permitir a construção

coletiva de soluções relacionadas à retomada das aulas remotas da pós-graduação *stricto sensu*.

É importante ressaltar que não se tratava de uma metodologia de Educação a Distância (EAD), conforme observado por Hodges *et al.* (2020), já que o ensino remoto emergencial se diferencia dessa modalidade, uma vez que a EAD utiliza recursos e equipes multiprofissionais para oferecer conteúdos e atividades pedagógicas por meio de diversas mídias em plataformas online. O ensino remoto, por outro lado, oferece apenas um acesso temporário aos conteúdos curriculares, que originalmente seriam ministrados de forma presencial.

Essas ações possibilitaram a manutenção dos programas de pós-graduação da UNICENTRO, que também exploraram abordagens remotas para a continuidade dos processos seletivos de ingresso nos cursos de mestrado e doutorado. Isso representou uma conquista significativa para o programa e para toda a universidade, uma vez que a pós-graduação era um sonho e uma aspiração para muitos, cuja interrupção acarretaria em danos extensos para os alunos e para a comunidade acadêmica.

Desde o início da pandemia, importantes pesquisas foram conduzidas, nas quais a continuidade no formato remoto permitiu a realização de qualificações e defesas, resultando em um volume significativo de conhecimento relevante na área. Assim a universidade desempenha um papel vital em um ecossistema mais amplo de atividades, demonstrando seu compromisso em valorizar as pesquisas desenvolvidas, inovando constantemente e mantendo o impulso investigativo que norteia a pós-graduação.

No entanto, o contexto da pandemia enfraqueceu, em alguns aspectos, o progresso científico nas universidades, acarretando em

uma perda significativa de dados. Especificamente, a oportunidade de identificar e desenvolver soluções para inúmeros problemas educacionais e sociais por meio de pesquisas foi afetada diante das dificuldades impostas pela pandemia. Para superar este cenário, os programas de pós-graduação se adaptaram à ampla gama de recursos tecnológicos disponíveis para garantir a continuidade da pesquisa. Isso tornou possível conceber uma educação híbrida, na qual os orientadores se valeram de diversos aplicativos e plataformas de redes sociais para continuar a orientação de seus orientandos nas pesquisas. Sobre esse tema, Moran (2015) destaca o seguinte:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo (Moran, 2015, p. 27).

As medidas foram cuidadosamente planejadas visando avanços cruciais na pesquisa, ao passo que também se pensava em maneira de se evitar a contaminação pelo vírus da COVID-19. É notável o esforço pessoal da equipe de profissionais, que inclui docentes, técnicos administrativos e discentes, os quais se dedicaram incansavelmente para tornar esses resultados uma realidade. Suas ações exemplificam um comprometimento transformador dentro da sociedade acadêmica, destacando a importância da universidade pública no Brasil.

O período pandêmico provocou mudanças na metodologia dos cursos de pós-graduação da UNICENTRO, exigindo uma reavaliação

das dinâmicas e metodologias. Ficou evidente a necessidade de incorporar a tecnologia em benefício da pesquisa, o que tem beneficiado a comunidade acadêmica, bem como o contexto cultural e social. O desenvolvimento de pesquisas aplicadas e a divulgação de resultados persistiram, apesar de algumas barreiras burocráticas inerentes às universidades brasileiras.

Tais mudanças desempenham um papel significativo no fortalecimento das ações necessárias para a implementação da Política de Inovação. Como observado por Freire (2011), a importância da pesquisa é inquestionável, mesmo em tempos difíceis, pois:

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2011, p. 32).

Neste momento pós-pandêmico, é essencial adotar uma nova perspectiva, relembrar o passado recente e compreender as circunstâncias atuais do PPGE. É preciso considerar os alunos que foram afetados, que perderam familiares e amigos, compreender como estão e quais condições podem ter para participar das aulas, presencialmente ou remotamente, conforme suas possibilidades. É fundamental retomar as atividades, pois a universidade depende da pesquisa, que desempenha um papel fundamental na educação. Portanto, é imprescindível entender as circunstâncias atuais, sem se anular, porque para o PPGE e seu corpo discente, a pesquisa é essencial para a existência da universidade.

PPGE e sua história antes, durante e pós-covid-19

A página do PPGE da UNICENTRO destaca que o programa é composto por um corpo docente de vinte e dois professores de diversos departamentos vinculados aos campi de Irati e Santa Cruz, sendo eles os de Pedagogia, Educação Física, Letras, História, Turismo, Artes, Filosofia, Geografia e Secretariado Executivo. Esses professores têm desempenhado um papel crucial na formação de profissionais que atuam em diversos setores, tanto educacionais quanto não educacionais, todos com um compromisso de contribuir com a sociedade por meio de sua atuação. De acordo com Ramos e Silva (2014), um PPGE, é necessário compreender a diversidade de áreas que compõem o corpo docente e as diferentes linhas de pesquisa:

[...] a constituição da área de Ensino de Ciências é resultado do esforço de cientistas pertencentes às ciências naturais, em colaboração com cientistas das áreas humanas e sociais, estes últimos, dedicados às “questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem de disciplinas da área”. Essa união de esforços tem como produto a criação e o desenvolvimento da área, tendo caráter interdisciplinar, uma vez que as diversas áreas do conhecimento estão envolvidas no processo, no sentido multidisciplinar, já que diversos atores, advindos de diferentes áreas do conhecimento, estão engajados na proposta. (Ramos; Silva, 2014, p. 372).

Em agosto de 2022, o PPGE da UNICENTRO celebrou uma década de história, marcada pela pesquisa acadêmica de alta qualidade. Mesmo durante a pandemia, o programa continuou suas

pesquisas e a seleção de novos alunos. No período de 2020 a 2021, as seleções para o mestrado e doutorado ocorreram de forma remota. Desde as inscrições, realizadas pela *internet* na página do PPGE, até as entrevistas conduzidas por meio do aplicativo *Google Meet*®. Essas entrevistas foram agendadas, permitindo que os candidatos ingressassem na sala virtual com um intervalo de 20 a 30 minutos para responder às perguntas feitas pelos docentes, incluindo seus possíveis orientadores. Nessa etapa, os projetos já haviam sido selecionados pelos docentes de acordo com as linhas de pesquisa.

Atualmente, os cursos de doutorado e mestrado do PPGE da UNICENTRO são vinculados ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. O programa foi reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2012, por meio da Portaria n.º 1.324, de 8 de novembro de 2012, com a primeira turma iniciando no mesmo ano. No ano de 2020, durante um dos momentos mais desafiadores da pandemia em todo o mundo, o curso de Doutorado recebeu reconhecimento adicional da CAPES, por meio da Portaria n.º 540, de 15 de junho de 2020.

Isso possibilitou o início da primeira turma de doutorado em 2021, em um formato diferente do que havia sido originalmente planejado. As atividades começaram de forma remota, o que ressalta o comprometimento da coordenação e do corpo docente em assegurar que tudo fosse conduzido de maneira transparente e com qualidade:

O desenvolvimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância, com a qualidade já alcançada no Brasil nos cursos de mestrado e doutorado na educação presencial, se relaciona com a preservação dos princípios da interação, colaboração, investigação, reflexão e construção do conhecimento, essenciais em qualquer modalidade educativa (Almeida, 2012, p. 1058).

Seguindo essa linha de pensamento, é imperativo preservar os avanços conquistados quando os resultados eram perceptíveis no contexto presencial. No ambiente de ensino remoto, essa necessidade persiste, exigindo a manutenção da qualidade dos cursos, tanto no mestrado quanto no doutorado, que se concentram em duas linhas de pesquisa.

A primeira, denominada *Políticas Educacionais, História e Organização da Educação*, investiga o fenômeno educativo em suas dimensões históricas, filosóficas, antropológicas e sociológicas, sob diversas perspectivas teórico-metodológicas. Além disso, examina as políticas educacionais, suas interações com as dinâmicas do capital, do Estado e da sociedade civil, bem como a gestão educacional em contextos escolares e não escolares. Um foco especial é dedicado às questões de inclusão.

A segunda, *Educação, Cultura e Diversidade*, se concentra na investigação da relação entre a educação, a cultura e a sociedade, destacando a expressão e produção das diversidades no contexto educacional. Isso se torna particularmente relevante em uma sociedade permeada por mudanças e contradições entre a reivindicação, o estabelecimento e a consolidação de direitos, em um cenário marcado por tensões entre diferentes grupos e desigualdades.

A pós-graduação nos programas de mestrado e doutorado no Brasil estabelece diretrizes específicas para os prazos de qualificação e defesa de pesquisas. Durante a pandemia, a CAPES emitiu orientações e portarias para auxiliar as instituições de ensino nestas definições. A Portaria CAPES n.º 36/2020 foi criada com o objetivo de suspender os prazos para defesas presenciais de dissertações e teses, permitindo a realização de bancas por meio de tecnologias de

comunicação à distância. De acordo com Vigotsky (1989), o processo de aprendizagem envolve a internalização de conceitos, que pode ocorrer através da adaptação a novos protocolos de segurança em prol do bem comum.

Seguindo as diretrizes da CAPES, a coordenação do PPGE da UNICENTRO determinou que os momentos de qualificação e defesa ocorressem *online*, utilizando a web conferência por meio do aplicativo *Google Meet*®. A participação estava sujeita à autorização do orientador, que supervisionava o processo. A documentação necessária para qualificação e defesa foi enviada por *e-mail*, enquanto as orientações eram fornecidas por *e-mail*, telefonemas, web conferências ou diversos aplicativos, dependendo do acordo estabelecido entre orientador e orientando.

Nascimento (2020) enfatiza a importância das tecnologias digitais, afirmando que, em tempos de isolamento social, é por esse caminho, o virtual, que tem sido feita a aproximação intelectual. Por fim, as apresentações de qualificação e defesa foram realizadas online, por meio do *Google Meet*®, permitindo a exposição dos trabalhos de pesquisa. Isso destacou a relevância da pesquisa e seu papel no contexto da educação como uma disciplina das ciências sociais.

No ano de 2022, as aulas presenciais foram retomadas, embora alguns professores tenham optado por continuar ministrando aulas remotamente, por diversos motivos. A volta ao ensino presencial gerou expectativas entre os estudantes do PPGE, especialmente no que diz respeito ao reencontro com seus colegas e orientadores, permitindo uma interação mais próxima com aqueles que conduzem suas pesquisas. Conforme destacado por Freire (1997), a aprendizagem ocorre na realidade dos sujeitos, que aprendem através de suas vivências.

O retorno às aulas presenciais, após dois anos de interrupção, foi encarado com entusiasmo, representando um recomeço, mesmo que gradual, considerando a manutenção de algumas precauções, como o uso de máscaras e a comprovação de vacinação. Mesmo com esses cuidados, as pesquisas de campo foram retomadas, e a aprendizagem e a continuidade das investigações ocorrem, como Piaget (1996) descreve, através do processo de assimilação, aplicável aos eventos observados nas pesquisas de campo.

No retorno ao ensino presencial, os alunos têm notado que, nesse formato, a relação entre professor e aluno se fortaleceu. É fundamental destacar que a universidade, bem como o PPGE, está agindo de maneira responsável, seguindo rigorosamente os protocolos de segurança contra a COVID-19. Os estudantes também estão se empenhando para evitar um aumento nos casos de Covid, apesar da vacinação. É preciso manter a vigilância, uma vez que o vírus continua circulando entre as pessoas e continua sendo uma ameaça. De acordo com Skinner (1972), o sujeito aprende quando produz mudanças no ambiente, e essas novas medidas representam uma adaptação a novos contextos e formas de pensar.

Aula inaugural

A pós-graduação *stricto sensu* em educação representa um espaço formativo e de pesquisa que pode estabelecer uma conexão mais estreita entre teoria e prática, resultando na produção de produtos científicos. Mesmo em tempos de trabalho remoto, as pesquisas acadêmicas realizadas nos cursos de mestrado e doutorado na área de Educação em Ciências Humanas, em ambientes virtuais, podem se basear na experiência e na trajetória do orientador, do professor-pesquisador. Isso é fundamental para compreender o período

pandêmico, ampliando a qualificação desses profissionais docentes e, assim, abrindo caminho para novas práticas metodológicas em diversos contextos, reduzindo as dificuldades existentes.

Após um período de aplicação de metodologias voltadas para o trabalho remoto, sem interrupção das pesquisas, a UNICENTRO retomou as aulas presenciais em 27 de janeiro de 2022. O corpo discente é composto por dezessete estudantes de mestrado e nove de doutorado, que, juntamente com seus professores e orientadores, voltaram às atividades didático-pedagógicas em salas de aula de acordo com uma Instrução Normativa. Esse retorno foi visto como um novo período, no qual as pessoas podem ou não estar preparadas para a volta. Seguindo as palavras Pimenta (2002), os professores devem usar a teoria para promover um processo investigativo, crítico e reflexivo que permite compreender e transformar sua prática, considerando contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais.

A Instrução Normativa Conjunta nº 1, de 27 de janeiro de 2022, elaborada em conjunto pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos, Pró-Reitoria de Ensino e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNICENTRO, já reflete uma mudança social e estabeleceu diretrizes para o bom desenvolvimento do período pós-pandêmico. Seu objetivo primordial foi regulamentar os procedimentos de comprovação da vacinação contra a COVID-19 por parte dos membros da comunidade acadêmica, incluindo docentes, discentes e outros envolvidos em atividades presenciais.

Com foco na segurança de todos, o documento estipulou que somente aqueles que possuem o Certificado Nacional de Vacinação (CNV) completo, com, no mínimo duas doses de qualquer imunizante contra COVID-19 oferecidos pelo governo, teriam permissão para acessar as instalações da universidade. Aqueles que não possuem tal

certificado precisariam apresentar uma comprovação semanal de resultado negativo em teste de PCR para COVID-19.

Essa normativa se baseou na decisão do STF (Supremo Tribunal Federal), que concedeu às instituições de ensino superior autonomia para exigir a comprovação da vacinação. A documentação de comprovação da vacinação contra a COVID-19 deveria seguir as instruções divulgadas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEP) para os alunos de pós-graduação e pelo Sistema de Gestão Universitária (SGU) para os professores. A obrigatoriedade foi dispensada somente para os membros da comunidade universitária que não concluíram o esquema vacinal devido a orientação médica. Nesse caso, eles deveriam apresentar documentação médica que comprove essa recomendação, sendo que o atestado será avaliado e validado ou não pelos profissionais do Programa de Assistência à Saúde (PAS) da UNICENTRO.

De acordo com o artigo 4 da Instrução Normativa, aqueles que não apresentarem comprovante de regularidade vacinal ou comprovação semanal através de exame de RT-PCR estariam inteiramente impedidos de ingressar na universidade. Como claramente indicado no parágrafo único do mesmo Artigo, qualquer pessoa que descumprir essa determinação e entrar na universidade estará sujeita a um processo de sindicância, podendo ser penalizada de acordo com o artigo 293 da Lei Estadual n.º 6.174/1970.

Também por questões de biossegurança e em conformidade com a Lei Estadual que torna obrigatório o uso de máscaras no Paraná, era necessário utilizar esse item de maneira correta, cobrindo boca e nariz, durante a permanência em qualquer espaço da universidade. Aqueles que não usassem a máscara de forma apropriada era, inicialmente, orientados a corrigir sua forma de utilização. Caso haja recusa, essas pessoas eram convidadas a se retirar do ambiente. Se

alguém insistir em permanecer no ambiente universitário sem usar a máscara adequadamente, a Vigilância Sanitária deverá ser acionada. O documento ainda enfatiza que "[...] se a pessoa estiver sem máscara e positivada, é passível de prisão em flagrante e multa aplicada pela autoridade jurídica" (Paraná, 2022).

Em 7 de março, ocorreu a aula inaugural do PPGE, com o tema da palestra sendo "Formação em tempos de fascismo: educação contra a barbárie," ministrada por Sinésio Ferraz Bueno (UNESP). A aula foi realizada de forma online para mestrandos e doutorandos do PPGE e transmitida pelo canal UNICENTRO TV⁷⁷. Essa abordagem representa uma experiência distinta para uma aula inaugural, com expectativas elevadas de consolidar a aprendizagem por meio de tecnologias educacionais, já que o período pandêmico pode ser propício para essa forma de aprendizado, diferente do modelo presencial tradicional.

Giroux (2018) nos leva a refletir sobre a importância de uma educação superior, incluindo a pós-graduação, que possa enfrentar os desafios contemporâneos. Os professores desempenham um papel fundamental nesse contexto, pois têm a responsabilidade de promover a participação ativa dos alunos não apenas em aulas online, mas também por meio de grupos de *WhatsApp*®, respondendo prontamente aos *e-mails* e esclarecendo dúvidas para auxiliar os alunos durante este período de pandemia. O autor destaca que a formação docente, especialmente em níveis de pós-graduação, pode oferecer contribuições valiosas.

Nesse sentido, os programas de mestrado e doutorado na pós-graduação permitem que os professores aprofundem seus

⁷⁷ *Link* de acesso: <https://www.youtube.com/user/unicentrotv>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

conhecimentos teóricos e metodológicos em suas áreas de formação, transformando-se em professores-pesquisadores e adotando uma postura crítica e reflexiva em relação ao ensino e à pesquisa.

Considerações finais

Durante a pandemia, os cursos de mestrado e doutorado precisaram recorrer a meios de comunicação que desempenharam um papel fundamental na continuidade das pesquisas acadêmicas. Esses meios não apenas evitaram interrupções nas pesquisas, mas também permitiram a integração das atividades cotidianas dos pesquisadores, promovendo não apenas interações interpessoais, mas também oferecendo novas formas de alcançar os resultados esperados pelos pesquisadores. Portanto, as novas tecnologias desempenharam um papel crucial ao possibilitar que os pesquisadores concluíssem suas pesquisas em um momento pandêmico em que o ensino e as atividades híbridas eram inviáveis.

A continuidade das pesquisas foi viabilizada por meio de diversas mídias e aplicativos, ampliando o acesso ao conhecimento e disponibilizando à sociedade uma ampla gama de materiais simbólicos que beneficiaram a pesquisa acadêmica.

Essas mídias, em conjunto com a *internet*, desempenharam um papel significativo na circulação de conhecimento, na troca de informações e na transmissão de dados que foram adaptados ao contexto da pandemia. Elas também reformularam os hábitos e costumes, impactando a formação dos indivíduos e influenciando constantemente as opiniões e percepções relacionadas às práticas de pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado do PPGE da UNICENTRO.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400008&lng=en&nrm=iso Acesso em: 4 jun. 2022.

Aula inaugural do curso de mestrado e doutorado em educação (PPGE). UNICENTRO, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/unicentrotv> Acesso em: 07 jun de 2022.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. **Annual Review of Anthropology**, v. 19, p. 59-88, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 36/2020, de 19 de março de 2020.** Dispõe sobre a suspensão excepcional dos prazos para defesa de dissertação ou tese no âmbito dos programas de concessão de bolsas da Capes. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-36-de-19-de-marco-de-2020-249026197> Acesso em: 12 jun. 2022.

CALAZANS, Roberto; MATOZINHO, Christiane. **Pandemia, paranoia e política.** São Paulo: Editora n-1, 2020.

Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/84/0>. Acesso em: 06 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso Acesso em: 01 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NASCIMENTO, Lucio. Isolamento social sim, intelectual não: reflexões em tempo de pandemia. *In*: BORGES, Andrea; MARQUES, Leila (orgs.). **Coronavírus e as cidades no Brasil: reflexões durante a pandemia**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2020.

OLIVEIRA, Maurício. **Pandemia faz surgir um novo tipo de cansaço**. 6 minutos, maio de 2020. Disponível em: <https://6minutos.com.br/carreira/pandemia-faz-surgir-um-novo-tipo-de-cansacosaiiba-mais/> Acesso em: 10 jun. 2022.

PARANÁ, Universidade Estadual do Centro Oeste. **Instrução Normativa Conjunta nº 1 – PRORH-PROEN-PROPESP/UNICENTRO, de 27 de janeiro de 2022**. Normatiza procedimentos para comprovação de situação vacinal contra a COVID-19, por parte dos membros da comunidade acadêmica, orienta quanto ao retorno presencial das aulas de graduação e pós-graduação, na Universidade Estadual do Centro Oeste, e dá outras providências. Guarapuava-PR, 2022. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/noticias/wp-content/uploads/sites/3/2022/01/IN-1-2022.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Eduardo (orgs.).

Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

POVINELLI, Elizabeth. **Economies of abandonment:** social belonging and endurance in late liberalism. Durham & London: Duke University Press, 2011.

RAMOS, Clériston Ribeiro; SILVA, João Alberto. A emergência da área de ensino de ciências e matemática da Capes enquanto comunidade científica: um estudo documental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 2, p. 363-380, 2014.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino.** São Paulo: Ed. Herder: Ed. da USP, 1972.

VIGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TEÓRICO-METODOLÓGICO
PARA A PESQUISA EM
EDUCAÇÃO
ESPORTES
PSICOLÓGICOS
E PESQUISA EM
EDUCAÇÃO
TEÓRICO-METODOLÓGICO
PARA A PESQUISA EM
EDUCAÇÃO



apprehendere
editora