Capa da Revista Aleph nº 40.

[Início da descrição da Imagem]

Em um fundo branco com letras grandes em negrito, ao alto, após o logo da revista, lê-se: REVISTALEPH. Logo abaixo, também em letras pretas pequenas lê-se: revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUFF. Mais abaixo entre duas linhas pretas paralelas lê-se também em letras pretas miúdas: ano 2023 – Edição nº 40 – ISSN 1807-6211 Abaixo em negrito lê-se: Dos pioneiros aos contemporâneos: o que há de instituinte na educação? Abaixo, centralizada, foto de época, em preto e branco, de homens e mulheres que fizeram parte do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Em destaque Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. No rodapé, em letras pretas bem miúdas o endereço da revista, localizada na Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n - Bloco D, Faculdade de Educação - Sala 536. ademais, outras formas de contato, como e-mail e o nosso site aleph.ese@id.uff.br https://periodicos.uff.br/revistaleph.

[Fim da descrição da imagem]

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF

R454 Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. - Ano 1, n. 1 (jun. 2004). - Niterói: ESE/UFF, 2004- . Dois números por ano (fev., nov.): ano 23, n. 40 , jul. 2023 . Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004 -ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: World Wide Web. Disponível em: http://revistaleph.uff.br

ISSN: 1807-6211 1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. CDD 370.

Biblioteca do Gragoatá



Fonte: https://bibliotecas.uff.br/bcg/

[início da descrição de imagem] Foto em preto e branco da Biblioteca Central da Universidade Federal Fluminense. Prédio em estilo arquitetônico moderno, onde predominam linhas retas e bem definidas em forma geométrica retangular. Na fachada em concreto, ao alto, no canto direito do prédio, vê-se o logo da UFF seguido do nome da universidade. Na parte baixa a entrada tem portas e janelas de vidro, protegidas por grades brancas, retas. As copas de árvores compõem a paisagem e tomam as partes laterais do prédio. A entrada é ampla e plana [Fim da descrição de imagem].

Equipe Editorial

Conselho de Política Editorial

Dr. Allan Damasceno, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Dra. Bruna Molisani F. Alves, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Carmen L. Vidal Perez, Universidade Federal Fluminense
Dra. Carmen L. Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Eugenia Luz Foster, Universidade Federal do Amapá
Dra. Estela Scheinvar, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Lisete Jaehn, Universidade Federal Fluminense
Dra. Mairce da Silva Araujo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Maria Tereza Goudard Tavares, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Márcia Denise Pletsch, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Dra. Marília Etienne Arreguy, Universidade Federal Fluminense
Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Mônica Vasconcellos, Universidade Federal Fluminense
Dra. Paula Almeida de Castro, Universidade Estadual da Paraíba
Dra. Francisca Geny Lustosa, Universidade Federal do Ceará
Dra. Rosane Barbosa Marendino, Universidade Federal Fluminense
Dra. Rosângela Branca do Carmo, Universidade Federal de São João Del-Rei

Conselho Editorial Nacional

Dra. Adriana Mabel Fresquet, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Carmen L. Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Celia Frazão Soares Linhares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Dra. Eliana Yunes, Pontifícia Universidade Católica - RJ
Dra. Lisandra Ogg Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Ludmila Thomé Andrade, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Maria Alice Rezende, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Maria Elizabeth de Barros, Universidade Federal do Espírito Santo
Dra. Mylene Cristina Santiago, Universidade Federal de Juiz de Fora
Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dr. Nelson de Luca Pretto, Universidade Federal da Bahia
Dra. Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez, Universidade Federal de Pelotas
Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas
Dra. Wilma Favorito, Instituto Nacional de Educação de Surdos - RJ

Conselho Editorial Internacional

Dra. Maria Nazareth Trindade, Universidade de Évora (PORTUGAL)
Dra. Adriana Püiggrós, Univerdidad de Buenos Aires (ARGENTINA)
Dra. Maria do Céu N. Roldão, Universidade do Minho (PORTUGAL)
Dra. Thamy Ayouch, Université Lille III, Paris VII (FRANÇA)
Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz, Universidad Pedagógica Nacional (MÉXICO)
Dr. Juan Espejo Cornejo, Universidad del Bio Bio, (CHILE)
Dra. Isabel Maria da Cruz Lousada, Universidade Nova de Lisboa (PORTUGUAL)
Dra. Natalie McGuire-Batson, Social History and Community (ESTADOS UNIDOS)

Editoras Chefes

Dra. Érika Souza Leme, Universidade Federal Fluminense
Dra. Nazareth Salutto, Universidade Federal Fluminense
Dra. Rejany dos S. Dominick, Universidade Federal Fluminense
Dra. Walcéa Barreto Alves, Universidade Federal Fluminense

Editoras de Acessibilidade e Inclusão

Dra. Dagmar Mello e Silva, Universidade Federal Fluminense
Dra. Érika Souza Leme, Universidade Federal Fluminense

Bolsista 2023

Isaque Fernandes de Carvalho, Universidade Federal Fluminense

Capa

Idealização – Isaque Fernandes
Produção Gráfica – Revista Aleph, usando o Canva
Imagens - Foto de pedagogia descomplicada disponível em https://pedagogiadescomplicada.com/tendencias-pedagogicas-renovadas-e-escola-nova-libaneo-e-saviani/?amp=1
Diagramação deste volume
Isaque Fernandes

Revisão Ortográfica dos Textos e Declaração de Originalidade

Responsabilidade dos Autores

Avaliadores

Adriana Patrício Delgado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Anna Carolina Cabral de A. da Matta Machado, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Cláudia Maria Costa Alves, Universidade de São Paulo

Cristiano Ferreira de Barros, Universidade Federal Fluminense

Felipe Franklin de Lima Neto, Universidade Federal do Ceará

Fernando Gouvêa, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Jaqueline Luzia da Silva, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Jordanna Castelo Branco, Universidade Federal do Rio de Janeiro

José Ricardo Dordron de Pinho, Colégio Pedro Ii

Katia Luciene de Oliveira e Silva Santana, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Leandro Teofilo de Brito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Luis Paulo Cruz Borges, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Luiz Paulo Labrego de Matos, Universidade Federal Fluminense

Luiza Alves de Oliveira, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Marcelo Loures dos Santos, Universidade Federal de Ouro Preto

Maristela da Silva Pinto, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Marta Cardoso Guedes, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Patrícia Coelho da Costa, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rafael dos Santos da Silva, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Régis Frances Telis, Universidade Federal Fluminense

Rejany dos Santos Dominick, Universidade Federal Fluminense

Renato Pontes Costa, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Simone Silva, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Informação para Autores

Deseja enviar contribuições à revista? Convidamos todos a conferir a seção Sobre a revista e ler as políticas das seções disponíveis, bem como as Diretrizes para autores. Solicitamos que os artigos tenham entre 6.000 e 9.000 palavras, incluindo as referências, notas e anexos.

Todos autores devem ser cadastrados individualmente, incluindo todos os dados solicitados pelo sistema, antes da submissão do artigo. Depois do cadastro de todos, o primeiro autor deve acessar o sistema e realizar o processo de 5 passos de submissão. Não deixe de informar ORCID e ORCID ID de cada autor. Caso o sistema não esteja aceitando, exclua o S do final, pois esse é um problema de atualização do OJS.

Não se esqueça de passar o artigo pelo https://copyspider.com.br/main/pt-br/download, fazer a revisão ortográfica e das referências. Esse processo encurta o período necessário para avaliação do artigo.

Coloque no Modelo para publicação (baixe para editar): https://docs.google.com/document/d/1cshEQu1uPQZyD_lvd_2CecCKV8Ap15IN/edit

A Revista não tem fins lucrativos. A submissão e o acesso aos artigos são gratuitos, dentro da política do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). Os autores devem arcar com os custos de revisão .

Não temos profissionais revisores. O contato e custeio desse profissional deve ser providenciado pelos autores.

RevistAleph vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

Normas de Formatação para envio de Artigos

Papel: Formato A4

Margens: Todas as margens 3 cm.

Título: Em Português e Inglês, em sequência. Centralizados, espaço simples, negrito, Calibri 14, em CAIXA ALTA. Espaço entre os títulos e entre o em Inglês e os autores: 1,5, tamanho 12.

Artigos em Espanhol devem conter título, resumos e palavras-chave em Inglês e Português.

Sub-títulos: (O que inicia as partes do texto): em negrito, Calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

Autor (es): (Não esqueça de suprir o nome dos autores em "manuscrito" – arquivo que será enviado para avaliação cega):

Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores.

Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa, instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

Resumos: (Obrigatórios no "manuscrito" – arquivo submetido para avaliação): em Português e em Inglês. Um terceiro pode ser enviado em outra língua opcional, com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Começar por letras maiúsculas e separadas por pontos. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço. Ex. Escola. Cultura. Inclusão.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; Fonte: Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;

Citações: Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples sem aspas. Incluir um espaço simples antes e depois. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em https://www.tccmonografiaseartigos.com.br/regras-normas-formatacao-tcc-monografias-artigos-abnt.

Notas no rodapé: Tamanho 10, com justificadas. Calibri, espaçamento simples,

Gráficos e Imagens: Incluir numeração e título acima. Incluir a fonte abaixo. Descrever as figuras e gráficos, utilizando-se da ferramenta de texto alternativo.

Orientações (passo-a-passo):

Sobre a imagem, clique no botão "Editar Texto Alt".

Na lateral à direita, aparecerá uma caixa onde você poderá descrever a figura.

Importante: A quantidade de caracteres para essa descrição não será contabilizada no total de caracteres permitidos para a submissão de trabalhos.

Referências: Apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

Arquivo da submissão: Em formato DOC ou ODT, sem autores. Faça a revisão da língua portuguesa.

Formatação do artigo de acordo com o template da Revista disponível em:

https://docs.google.com/document/d/1RhwjtM5cYXbD28oqs08HHUtTz9Fpb4f-/edit

DIRETRIZES PARA AUTORES

https://periodicos.uff.br/revistaleph/about/submissions

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

REVISÃO ORTOGRÁFICA E DE NORMAS DA ABNT

São responsabilidade dos autores. A revista não tem verba para custeio, nem dispõem de profissional da área. Artigos com muitos erros ortográficos serão imediatamente recusados

RevistAleph

Sumário

Expediente	I
Avaliadores	III
Informações para Autores	V
Normas de Formatação para Envio	VI

Editorial

Desafios Instituintes: dos Pioneiros aos Contemporâneos da Educação

Erika Leme, Nazareth Salutto, Rejany Dominick e Walcea Alves **12**

Autora Convidada

Sobre Pioneiros e Movimentos Instituintes da Educação Brasileira

Libânia Nacif Xavier **17**

Experiências Instituintes

Projeto Instituinte: Processos Formativos por Uma Educação Antirracista

Juan A. Martínez López **xx**

Por Uma Educação do Campo Como Ecologia dos Saberes: Considerações Sobre a Experiência da Educação do Campo e Seu Papel Transformador.

Ronald Apolinario de Lira **58**

Pulsações Contemporâneas

No Caminho Entre o Refeitório e a Sala de Aula Tem Língua Portuguesa e Muita Prosa Afinada

Kelfany Antonio Pereira e Maria Inmaculada Chao Cabanas **80**

A Gordofobia Em Questão: dos Estigmas à Redução de Danos nas Práticas Educativas Em Biociências e Saúde

João Paulo Cunha Parada e Francisco José Figueiredo Coelho **91**

Técnicos em Assuntos Educacionais: Diretrizes para Atuação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Kátia Felix da Silva e Ana Paula Furtado Soares Pontes **106**

RevistAleph

EDITORIAL



[Início da descrição de imagem] Editorial [Fim da descrição de imagem].

CC BY SA

RevistAleph

EDITORIAL

DESAFIOS INSTITUINTES: DOS PIONEIROS AOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

INSTITUTIONAL CHALLENGES: FROM PIONEERS TO CONTEMPORARY PEOPLE IN BRAZILIAN EDUCATION

Elaborar o número 40 da Revista Aleph foi um grande desafio visto que o quadro sócio-político nacional, apesar dos avanços, ainda apresenta inúmeras limitações que reverberam no contexto acadêmico e, especificamente, no processo de editoração das revistas científicas. Quando elaboramos o tema deste número vivíamos o fim de um governo no Brasil que sufocava as iniciativas instituintes. Inspiradas pelos ares renovadores na política, buscamos articular contribuições de pensadores e movimentos educacionais de referência na história da educação brasileira, como mote propulsor para repensarmos as propostas pedagógicas do Brasil que queremos (re)construir.

Contudo, apesar de vermos muitas construções instituintes nestes primeiros meses do governo atual, cujo slogan é "Brasil - União e Reconstrução", os ecos autoritários e de redução de verbas do governo passado ainda nos atingem. Junta-se às condições locais as agruras de um mundo que convive com drásticas mudanças climáticas, com guerras, fome e o recrudescimento de intolerâncias de todo tipo. Os que estão desenvolvendo trabalhos nas escolas da educação básica convivem com crianças, jovens e adultos afetados em suas aprendizagens pela pandemia provocada pelo vírus do Sars-COV 2.

Dialogando com Bauman (2013)[1], percebemos que é real a necessidade de pensarmos a construção de um 'Planeta social' para recuperarmos formas de organização e de associação que alcancem de maneira direta quem se encontra em condição de vulnerabilidade e desvantagem social, não tendo os seus direitos humanos

[1] BAUMAN, Zygmunt. Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

atendidos pelo estado-nação neo-liberal. A tomada de consciência de que vivemos uma comunidade de destino planetário, como sugere Edgar Morin (2011) [2], nos conduz a pensar em estruturar políticas de civilização diante do mal-estar no qual vivemos hoje.

O ideário de anarquistas, liberais e socialistas chegou a se concretizar em alguns estados-nação do mundo moderno, mas nas Américas a inclusão de todas as pessoas e a igualdade de direitos nunca se concretizou plenamente. Apesar disso, lançamos o desafio: o que há de instituinte nas propostas educacionais desde os pioneiros da educação ao contemporâneo? Em resposta a essa instigação, apresentamos as reflexões de nossa ***autora convidada,*** prof.a Dra. Libania Xavier (UFRJ), que aborda as proximidades existentes entre o ideário republicano e as concepções e experiências que caracterizaram o movimento liderado pelos pioneiros da educação nova, no Brasil do século XX. Tomando três eixos orientadores, a autora tece relações do movimento da escola nova e seus filiados com a organização da educação pública e a educação democrática em nosso país; aborda princípios, práticas e instituições criadas por lideranças do movimento; e analisa o legado instituinte das lideranças e do movimento para o contexto contemporâneo.

Na ***Seção Experiências Instituintes*** publicamos dois artigos: o primeiro aborda fazeres e saberes constituídos na Educação do Campo sob uma perspectiva decolonial e emancipatória, retratando políticas públicas de implementação desta modalidade no contexto do Estado do Rio de Janeiro e explicitando os embates entre a epistemologia ocidental excludente e dominante ainda hoje no contexto educacional *versus* propostas alternativas e emancipadoras, existentes nas discussões para a construção de uma Educação do Campo inclusiva feita a partir do campo. No segundo, há a narrativa de uma experiência instituinte realizada na cidade de Jerez de la Frontera, Cádiz-España, numa escola de ensino médio sobre as dificuldades de assimilação dos estudantes com relação ao texto argumentativo. O trabalho demonstra que é de grande importância o conhecimento do aluno sobre o contexto operacional-situacional dos atos de argumentação para a superação de suas dificuldades na escrita.

[2] MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

Na seção ***Pulsações e Questões Contemporâneas*** contamos com três artigos que abordam temas de fundamental importância para pensarmos sobre os ecos produzidos pelos pioneiros da educação nos estudos contemporâneos. Estes artigos, embora não citem diretamente os pensadores da educação dos anos de 1930, abordam muito do que ainda estamos hoje por construir na educação brasileira, conforme proposto e problematizado pelos pioneiros. A escola como lugar de vida e não de preparação para a vida, potencializa nossas reflexões sobre a formação na e para a diversidade em seus diferentes tempos-espaços. No primeiro texto**,** a autora analisou respostas recolhidas de pesquisa anterior realizada com docentes e discentes da EJA no Ensino Médio, na cidade de Parintins (AM). As respostas foram revisitadas com o objetivo de analisar as Representações Sociais instituídas pela atividade educativa e admitidas na educação escolar. A autora compreende que a representação social dominante sobre a Língua Portuguesa ensinada para tal grupo está fortemente limitada à gramática normativa em detrimento do uso social da língua. O segundo artigo foca a gordofobia e a discriminação resultante de diversos fatores sociais, porém pouco discutida, principalmente nas escolas. Os objetivos do artigo são trazer para a discussão os estigmas do corpo gordo que geram *bullying* e expressar a importância da discussão sobre o tema em aulas de Ciências e Biologia a partir dos pressupostos teóricos da Redução de Danos. Propõem um debate acolhedor e emancipatório, com o intuito de potencializar práticas inclusivas, assim como lidar com os desafios que cercam a temática no cotidiano educacional e social. Também de fundamental importância para a educação universitária brasileira está o debate proposto no artigo que encerra esta edição. O papel dos técnicos em assuntos educacionais (TAE) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, seu desenvolvimento profissional e identitário são problematizados a partir da interlocução entre os documentos oficiais que regulamentam a função e o olhar sobre esses sujeitos com formações e trajetórias diversas, bem como para a sua integração efetiva no campo da atuação técnico-pedagógica. A pesquisa, exploratória e descritiva foi realizada em três instituições e seguiu a abordagem qualitativa com levantamento bibliográfico e documental.

Nesta edição, buscamos tornar explícitas a amplitude do tema a partir de elementos históricos e contextuais, bem como das relações dos diversos atores, cujo

legado nos ajuda a compreender e a analisar os desafios de hoje. Esse reconhecimento revela a contínua tensão pela qual passa a Educação no nosso país, e nos convoca a continuar a luta pela educação pública. Nesta jornada, é preciso seguir com coragem reafirmando o verbo esperançar, como nos ensinou Paulo Freire:

"[...] É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]" (Pedagogia da Esperança, 1992).

A despeito dos desafios que persistem, a exigência de seguir com coragem e audácia na (re) construção da educação pública, gratuita e socialmente referenciada nos impulsiona a reunir autoras e autores comprometidas/os com essa luta, tanto no tempo presente, como nos do passado, porque a luta pela educação democrática e cidadã sempre foi marcada pela luta. Se andamos algumas casas para trás, a esperança de tecer conhecimento coletivamente nos mantém perseverantes no compromisso com o conhecimento e a sociedade.

Erika Leme[3]
Nazareth Salutto[4]
Rejany Dominick[5]
Walcéa Alves[6]

[3] Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação (UFF). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas LaIFE-Laboratório de Inclusão,Formação Cultural e Educação. Membro da AIIIIPE-Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica. Editora da Revista Aleph. E-mail:erikaleme@id.uff.br ORCID:http://orcid.org/0000-0002-8088-6002 Revista Aleph, Niterói, V. 3, Dezembro. 2022, nº39, p. 8 - 12 ISSN 1807-62118

[4] Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluninense. Doutora em Educação Brasileira (PUC-Rio). Coorenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância, Bebês e Crianças (GERAR). Editora da Revista Aleph. E-mail: m_n_salutto@id.uff.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8043-595X

[5] Doutora em História, Filosofia e Educação (UNICAMP). Professora, extensionista e pesquisadora da Faculdade de Educação da UFF e do Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia-UFF. 1ª Secretária da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica, coordenadora de área do PIBID-UFF Pedagogia - Niterói 2023 e Editora da Revista Aleph. E-mail: rejany_dominick@id.uff.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0456-4201

[6] Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC/UFF). E-mail: walceaalves@id.uff.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8294-917X

RevistAleph

DOSSIÊ

AUTORA CONVIDADA



[início da descrição da imagem] Autora Convidada [Fim da descrição da imagem].

CC BY SA

RevistAleph

SOBRE PIONEIROS E MOVIMENTOS INSTITUINTES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA[7]

ABOUT PIONEERS AND INSTITUTING MOVEMENTS IN BRAZILIAN EDUCATION

Libânia Nacif Xavier[8]

0

Resumo: O artigo aborda as proximidades existentes entre o ideário republicano e as concepções e experiências que caracterizaram o movimento liderado pelos *pioneiros da educação nova*, no Brasil do século XX. São três os eixos orientadores, a saber: O primeiro destaca a relação entre o movimento da escola nova e os indivíduos a este filiados com a organização da educação pública e com a instituição de uma educação democrática em nosso país; o segundo eixo examina, ainda que brevemente, os princípios, práticas e instituições criadas por duas lideranças do movimento da educação nova: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira; o terceiro procura analisar o legado instituinte destas lideranças e deste movimento no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: Pioneiros da educação nova. Movimentos instituintes. Educação brasileira.

Abstract: Abstract: The article discusses the proximity between the republican ideals and the conceptions and experiences that characterized the movement led by the pioneers of new education, in Brazil in the 20th century. There are three guiding axes, namely: The first highlights the relationship between the new school movement and the individuals affiliated to it with the organization of public education and with the institution of a democratic education in our country; the second axis examines, albeit briefly, the principles, practices and institutions created by two leaders of the new education movement: Fernando de Azevedo and Anísio Teixeira; the third seeks to analyze the founding legacy of these leaders and this movement in the contemporary context.

Keywords: Pioneers of new education. Instituting movements. Brazilian education.

[7] O artigo articula os resultados de várias pesquisas já realizadas, com vistas a desenvolver a reflexão proposta no título. Contou com apoio do CNPq, através da bolsa de produtividade em pesquisa.

[8] Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. libanianacif@gmail.com ; https://orcid.org/0000-0003-4422-2118

CC BY SA

SOBRE PIONEIROS E MOVIMENTOS INSTITUINTES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O termo pioneiros se aproxima da ideia de vanguarda, pessoas que estiveram à frente das ideias e práticas usuais em seu tempo. Aplicado à educação, o termo pioneiros da educação nova reforça o simbolismo que envolveu as ações de renovação do ensino e as políticas educacionais que tiveram curso no século XX. Este tema tem sido objeto de minhas pesquisas, por meio das quais desenvolvi a reflexão a respeito do movimento da escola nova e de sua estreita relação com as bandeiras republicana e democrática. Tais questões permanecem como tema de pesquisa e problemática para a reflexão sobre a educação brasileira, tanto no passado quanto no presente.

O interesse por entender o movimento da escola nova em escala internacional me levou a buscar nexos e aproximações entre o movimento de renovação educacional brasileiro e o português. Hoje, temos uma extensa rede de pesquisadores que estudam ou estudaram o movimento em diferentes regiões do Brasil, estabelecendo diálogos com estudiosos dos continentes europeu e americano. Ademais, contamos também com linhas de estudo que abordaram a participação de mulheres nesse movimento, enquanto outros estudos abordaram a apropriação de métodos e instrumentos de ensino propostos pelos pioneiros por educadores católicos, entre outras questões que o tema suscita. Resolvi introduzir o texto com esta digressão, justamente para destacar o quanto esse movimento se faz instituinte de um profícuo campo de reflexões sobre a história da educação brasileira.

O presente artigo explora as proximidades existentes entre o ideário republicano e as concepções e experiências que caracterizaram o movimento da educação nova, no Brasil. Este constituiu expressão de um conjunto de experiências educativas levadas a efeito em diferentes países do mundo ocidental, configurando um movimento internacional que teve presença marcante no cenário intelectual do início do século XX e permaneceu inspirando diferentes projetos de experimentação pedagógica que contemplam a articulação da escola e do ensino com os problemas candentes da sociedade.

São três os eixos que orientam o artigo: O primeiro aborda a relação entre o movimento da escola nova, bem como dos indivíduos a este filiados, com a instituição

de uma educação republicana em nosso país; o segundo examina as ações de duas lideranças do movimento da educação nova no contexto em que se deram as primeiras iniciativas de organização da educação pública nos principais centros urbanos do país, focalizando, em particular, a cidade do Rio de Janeiro, durante a gestão de Fernando de Azevedo (1927-1930) e de Anísio Teixeira (1930-1935); o terceiro eixo analisa o legado instituinte destas lideranças e deste movimento para a conformação de uma educação pública e democrática na contemporaneidade.

Os pioneiros e a instituição da escola republicana

> A relação entre a educação e a democracia é, assim, algo essencial, constituindo os dois processos, na realidade um só e único processo, podendo-se admitir que o grau de democracia em qualquer comunidade se medirá pelo grau de educação que se houver atingido (Anísio Teixeira, 1956).

A epígrafe que abre esta seção expressa uma certeza e, ao mesmo tempo, uma crença partilhada por Anísio Teixeira. A certeza é racional, na medida em que se explicita na vasta produção escrita do autor e se ancora na convicção de que a democracia demanda a educação dos sentidos e o enquadramento civilizatório de todos. Mas a crença, esta é quase religiosa! A crença que moveu Anísio Teixeira ao longo de sua densa trajetória como intelectual público se assenta na confiança de que a escola pública é, de acordo com suas próprias palavras, uma máquina de fazer democracia. Assim, a fé nas virtualidades democráticas da escola pública, associada à convicção de que seu papel é crucial para a concretização dos ideais democráticos, alimentou o seu ímpeto educador, a sua verve renovadora e a sua capacidade de liderança, em diferentes momentos de sua trajetória profissional. A imbricação entre certeza e fé na educação pública permanece, ainda hoje, recebendo a adesão de muitos profissionais que se dedicam à educação e ao ensino em suas mais variadas frentes. Ainda bem!

Como sabemos, o debate sobre a educação pública no Brasil antecedeu a implantação do regime republicano já que, nos países europeus, a escola é coetânea do processo de formação e consolidação dos Estados Nacionais e, portanto, da sociedade moderna / capitalista. Nesse contexto, a necessidade de enquadramento

escolar a todos emergiu em decorrência das transformações políticas e econômicas que marcaram a história europeia, inscrevendo nos diversos contextos nacionais um dado modelo escolar que logo foi difundido em nível mundial, em vista da posição hegemônica dos países do continente europeu. Conforme observou Nóvoa (1993), para que o modelo escolar então erigido alcançasse a estabilidade e a permanência que o caracterizam, ainda, hoje, foi necessária a estruturação de uma tripla base, ancorada no reforço da responsabilidade do Estado para com a educação do povo; na afirmação e reconhecimento do magistério como grupo profissional; na produção de racionalidades aplicadas ao ensino e ao funcionamento do sistema escolar, em simultâneo a um movimento de legitimação científica da pedagogia, entendida como componente das ciências humanas e sociais.

Como consequência, se fixou um modelo padronizado de escola por meio da articulação de técnicas de homogeneização das normas de funcionamento e das metodologias de ensino que, rapidamente se generalizaram. Tais processos instituintes contaram, para além de uma racionalidade organizativa, também com a imposição de regras rígidas de comportamento a professores e alunos. E foi contra esse modelo padronizado e naturalizado (pelas e nas escolas) que o movimento da escola nova definiu as suas bandeiras e os seus programas de ação. Este se definiu, assim, por oposição à escola tradicional. Nessa perspectiva, defendeu uma escola alternativa, atenta às características individuais de seus alunos e, ao mesmo tempo, aberta às questões presentes no meio social circundante. Tais propósitos incidiram sobre a configuração dos conteúdos ensinados, bem como sobre as atividades didáticas, propugnando métodos ativos de aprendizagem, desenvolvidos individual e coletivamente, e se beneficiando dos avanços alcançados pelas ciências.

No Brasil, a Proclamação da República, em 1889, aprofundou as transformações já em curso na segunda metade do século XIX e que se faziam sentir nos esforços de modernização urbana, assim como na construção dos primeiros prédios escolares por iniciativa do Governo Monárquico, mesmo que não totalmente subsidiado por verba pública ou fazendo parte de uma política definida para o setor. Foi a partir do advento da República que a preocupação com a materialidade da educação pública se concretizou nas reformas educacionais nos estados, culminando

com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931, ou seja, com a organização do sistema de ensino em nível nacional. Por seu turno, a separação entre Igreja e Estado, paralelamente à expansão do movimento da educação nova, exerceu forte influência sobre a formulação de uma concepção acerca do papel da educação como instrumento de democratização da sociedade. A escola laica se colocou então como garantia de construção da escola comum ou única, acessível a todos.

No âmbito da organização política, a República estabeleceu o Governo Constitucional e representativo, apoiado no voto universal, masculino e alfabetizado. Tal imperativo colocado em um país como o Brasil, de base rural e fundado em uma economia escravista, com uma população de maioria analfabeta teve desdobramentos nas campanhas cívicas e nacionalistas, dentre as quais se destacaram as campanhas de combate ao analfabetismo, descrito por uns como vergonha nacional e considerado por outros como um impeditivo à participação popular nas eleições e, portanto, como obstáculo à plena efetivação do ideal republicano. Ao lado da preocupação com o analfabetismo, a educação elementar e, depois, a escola primária de caráter popular ocupou as atenções dos intelectuais e políticos republicanos que atuaram nas primeiras décadas do século XX.

Com a formação da Liga Internacional da Educação Nova e de associações nacionais similares no Brasil e em diferentes países tornou-se possível ampliar as potencialidades deste movimento. Contribuíram, também, para a vitalidade do debate sobre o ensino a participação em congressos regionais, nacionais e internacionais; a circulação de impressos pedagógicos de diferentes procedências; a realização de viagens oficiais assim como as ações dos gestores filiados ao movimento renovador com a criação de escolas experimentais; universidades alternativas; centros de pesquisa pedagógica e das demais áreas das ciências humanas e sociais. Em resumo, há que se observar a adoção de um amplo rol de políticas inovadoras e de iniciativas pertinentes aos princípios e objetivos do movimento, ao longo de todo o século XX[9].

[9] No Brasil, a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, desempenhou o papel de propulsora do debate educacional, congregando as diversas correntes pedagógicas existentes, inclusive os educadores filiados ao movimento da educação nova. Na década de 1950, a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais com seus Centros Regionais de Pesquisa representou grande incentivo para o desenvolvimento e interiorização da pesquisa no âmbito das ciências sociais e da educação.

Outro aspecto que nos interessa destacar acerca deste movimento é justamente o propósito de refundar a educação e a escola com base na construção de uma nova forma de participação do professor e do aluno, bem como do papel da educação na sociedade. Consoante um modelo de sociedade e de cidadão que atende às demandas da sociedade moderna em processo de expansão, a Educação Nova abraçou as bandeiras republicanas fundadas na defesa da laicidade do Estado e da Escola; na participação ativa dos cidadãos nos processos políticos, inclusive nos processos eleitorais; na responsabilidade do Estado para com a universalização do ensino e a inclusão de todos os cidadãos no universo da cultura letrada; aliados a uma promessa de progresso social gradual proporcionada pela difusão do pensamento racional por meio das instituições de ensino. Mas, isto não quer dizer que os pioneiros não tenham se utilizado de acordos e mediações com atores e práticas tradicionais (ou conservadoras), visando alcançar seus objetivos. Também não significa que os seus princípios pedagógicos, assim como as suas experiências e modelos institucionais sejam inquestionáveis e tenham alcançado continuidade e estabilidade plenas, a despeito de sua força instituinte.

As estratégias discursivas presentes no texto do manifesto de 1932 expressam o intuito de legitimar as credenciais do grupo de signatários, que se apresentaram como os mais preparados para ocupar posições de liderança na burocracia estatal com vistas a liderar a promoção da almejada renovação do ensino. Daí, a auto atribuição do título de pioneiros da educação nova. Assim, eles se apresentaram como um grupo de profissionais habilitados para a tarefa proposta, com suas formações profissionais, suas experiências em diferentes postos ligados ao ensino e à administração pública e com suas adesões à causa educacional.

Adiante, vamos analisar a diversidade de experiências que impulsionaram o movimento, bem como a pluralidade de indivíduos abrigados no termo pioneiros da educação nova. Além disso, vamos sublinhar as particularidades que marcaram a ação instituinte de duas de suas principais lideranças: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Os Pioneiros da educação nova e suas lideranças

> Para a escola progressiva as matérias são a própria vida, distribuídas por centros de interesse e ou projetos. Estudo é o esforço para resolver um problema ou executar um projeto. Ensinar é guiar o aluno na sua atividade e dar-lhe os recursos que a experiência humana já obteve para lhe facilitar e economizar esforços (Anísio Teixeira, 2000).

O conteúdo da epígrafe que abre esta seção dá o tom da mudança de perspectiva que marca a oposição entre a escola e o ensino tradicionais e a educação renovada, propugnada pelos pioneiros. Ainda assim, este conteúdo, aparentemente consensual, pode não ter sido plenamente acatado por todos aqueles que se identificaram e/ ou foram reconhecidos como pioneiros da educação nova. Isto, porque o grupo reuniu indivíduos com perfis e concepções diversas sobre as questões educacionais e os problemas nacionais. Membros de uma restrita elite letrada, muitos possuíam formação católica, ainda que defendessem o ensino laico. Alguns, como Fernando de Azevedo, comungavam a ideia de que a formação das elites era o ponto central da renovação educacional pretendida, entendendo que seria por meio do ensino superior e da formação de elites esclarecidas e aptas para assumirem postos de comando que se dariam as mudanças que o Brasil necessitava para o seu desenvolvimento. Outros, como Anísio Teixeira, estavam mais interessados em ampliar a escolarização primária, defendendo a expansão e abertura de vagas a toda a população, proporcionando uma escola única e uma educação comum, isto é, igual para todos. As filiações partidárias também eram variadas, tendo em Paschoal Leme o único signatário que se declarou militante comunista. Havia signatários com perfis gestores, outros eram ligados à literatura, à psicologia infantil, ensino superior ou à educação de adultos, ao jornalismo e a programas de rádio, entre outras atividades. Apenas três mulheres assinaram o Manifesto de 1932 e, por isso, merecem ser mencionadas. Foram elas Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles e Noemi da Silveira Rudolfer. O elo que uniu toda essa diversidade de indivíduos convergiu para a preocupação em intervir nos rumos políticos do país, focalizando na educação do povo como centro em torno do qual gravitaram suas afinidades e contribuições.

Ainda que o grupo seja amplo e tenha recebido adesões de novas gerações,[10] nós vamos destacar as contribuições de apenas duas de suas lideranças: Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971). Ambos atuaram em instituições e redes de sociabilidade nacionais, circulando também em âmbito internacional. Ambos tiveram formação jesuítica e se formaram bacharéis em Direito. Nos primeiros anos republicanos, eles dirigiram reformas de ensino em estados como Bahia (Anísio Teixeira), Rio de Janeiro (ambos) e São Paulo (Fernando de Azevedo). Além disso, tiveram atuação incisiva na configuração de uma legislação específica para a educação, bem como nos esforços de aproximar a reflexão sobre a questão educacional aos parâmetros científicos válidos naquele contexto.

A experiência de Fernando de Azevedo como diretor da Instrução Pública no Rio de Janeiro, à época Distrito Federal (1927 – 1930) se apoiou em um plano de reforma que colocou em foco os três princípios fundamentais com base nos quais ele pretendia conformar o sistema de ensino: o princípio da comunidade (autonomia do sujeito, integração ativa na comunidade); o princípio da escola única (escola cidadã, de formação integral, aberta e igual para todos) e o princípio da escola do trabalho (calcada na experiência do aluno e nos métodos ativos). Em relação ao currículo das escolas primárias, Azevedo (1934, p. 23) defendeu substituir a divisão tradicional dos programas em matérias isoladas pela repartição em complexos agrupados em três grandes seções: a natureza, o trabalho e a sociedade. [11]

Ele atribuiu importância à formação do magistério, acrescentando que todo sistema de educação dependia, antes de qualquer inovação administrativa, da capacidade dos professores de aplicá-las. Preocupado em reforçar a profissionalização do magistério, ele expressou a compreensão de que a Escola Normal da Capital devia ser reestruturada como um centro de estudos e pesquisas pedagógicas, que permitisse aos professores evoluírem em um contínuo aperfeiçoamento. A construção do imponente prédio destinado a abrigar a nova escola normal do DF, teve início na

[10] A adesão de uma nova geração às bandeiras do movimento da escola nova pode ser confirmada pelos nomes que subscrevem o Manifesto *Mais uma vez convocados,* publicado em 1959. Cf: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/convocados.html

[11] O livro *Novos Caminhos e Novos Fins: a nova política de educação no Brasil* reúne vários discursos nos quais o autor apresenta e defende os princípios em que se assentou o seu plano de reforma; considera as resistências postas pelo Conselho Municipal (hoje Câmara dos Vereadores e, destaca o apoio que ele recebeu de jornalistas e membros da ABE e responde aos seus críticos.

administração de Azevedo, mas sua organização e funcionamento só se concretizaram na administração seguinte.[12]

No entanto, ao realizar concurso público para contratar professores para atuarem na Escola Normal, Azevedo feriu o costume da contratação por indicação política, que era usual à época.[13] Visando estabelecer critérios universais e profissionais para regular o ingresso de professores na carreira, Azevedo reformulou a legislação educacional, entrando em conflito com a Câmara Municipal, que exerceu pesada pressão sobre sua gestão, ameaçando, inclusive a aprovação do orçamento da gestão do Prefeito Antônio da Silva Prado Junior (1926-1930). Com a chamada Revolução de 1930, Fernando de Azevedo foi afastado da Diretoria da Instrução Pública, mas as linhas gerais de seu projeto de reforma tiveram continuidade na gestão de seu sucessor, Anísio Teixeira.

A Reforma Educacional promovida por Anísio Teixeira na cidade do Rio de Janeiro (1930-1935) se destacou pelas medidas tomadas em prol da expansão quantitativa de vagas nas escolas públicas, assim como da elevação da qualidade do ensino. Para atingir esses objetivos, outras medidas foram tomadas, tais como a criação das escolas experimentais, a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) e a racionalização do aparato administrativo do setor educacional. As cinco escolas experimentais criadas na década de 1930 - Escola Bárbara Otoni, Escola Manuel Bonfim e as Escolas Argentina, Estados Unidos e México - desenvolveram projetos pedagógicos próprios e diferentes entre si. Porém, algumas características comuns podem ser assinaladas.

No que tange à organização do trabalho pedagógico, articularam-se no plano das escolas experimentais as atividades didáticas propriamente ditas, a observação e experimentação teórico-empírica, o debate intelectual e a permanente avaliação e reconstrução da prática docente. Disto, decorre o entendimento de que a capacitação do magistério deveria ser um processo contínuo e ininterrupto, articulado às teorias

[12] Trata-se do atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), vinculado à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC) e localizado na Rua Mariz e Barros, no bairro da Tijuca - RJ.

[13] Atualmente, a legislação estabelece que a contratação de professores para atuarem nas redes públicas de ensino deve ser feita por meio de concurso público. No entanto, diferentes formas de contratos temporários têm sido adotadas por Governos e Prefeituras, contrariando esta determinação constitucional e ferindo os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade como norteadores da administração pública no Brasil. Cf: Fernandes, s/d.

científicas e à reflexão sobre as práticas pedagógicas em curso. Desse modo, o processo de capacitação se mesclou com a própria rotina de atividades docentes, reforçando a autonomia intelectual do professor ao mesmo tempo em que integrou, na própria organização do trabalho escolar, os fatores imprescindíveis para sua efetivação, como tempo para a realização de estudos e espaço para a discussão teórica dos experimentos realizados. Há que se destacar, por fim, a associação a um programa de intercâmbio profissional, de estágios e demais atividades formadoras, em serviço.

Tal perspectiva foi reforçada com a criação da UDF, instituição de nível superior que, além de formar cientistas em diferentes áreas, atribuiu importância à formação de professores, buscando articular teoria e prática, pesquisa e ensino. Esta experiência inovadora foi efêmera, mas, ainda hoje, apresenta um interessante contraponto com o modelo de universidade em vigor na contemporaneidade, conforme já demonstramos em artigo que aborda o modo pelo qual se deu a articulação entre ensino, pesquisa e formação de professores nesta instituição universitária, criada por Anísio Teixeira em 1935 e extinta em 1939. Como interpretou Fávero (2008) para Anísio Teixeira, a UDF representou o ápice de um projeto integrado de educação, no qual o ensino superior e os demais níveis de ensino se desenvolveriam de modo articulado.

As experiências inovadoras no âmbito da administração educacional, da organização de escolas experimentais e universidades alternativas foram interrompidas no regime do Estado Novo (1937-1945). Anísio foi tachado de comunista e perdeu os postos que ocupava. Porém, ele retornou à cena pública nos anos 1950. Sobre suas ações instituintes nesse período, merece destaque para o interesse deste artigo, a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola Parque. Tratou-se de uma escola organizada em tempo integral para crianças de um bairro popular da cidade de Salvador, o bairro da Liberdade. Ali, se aprimorou a perspectiva de proporcionar, por meio da escola pública, uma formação integral e integrada. As crianças frequentaram a escola-classe, disseminadora dos conhecimentos formais em um turno para, em seguida, se dirigirem para a escola-parque, onde receberiam, no contraturno, a formação artística, física e profissional. Por sua riqueza arquitetônica e pelas artes murais expostas em suas paredes, o conjunto da Escola Parque foi tombado pelo

Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural (IPAC) da Bahia. Pela pertinência e consistência de sua proposta pedagógica, inclusive, a Escola foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como patrimônio cultural da humanidade. Por fim, olhando para a nossa história, cabe ressaltar que esta foi uma experiência pioneira e bem-sucedida de educação integral, no Brasil.

Para finalizar, vamos ensaiar algumas reflexões sobre continuidades e rupturas a partir das experiências destacadas.

Princípios instituintes para a educação contemporânea

> Que haverá, já hoje, que nos possa sugerir o que poderá vir a ser a escola de amanhã? (Anísio Teixeira, 1963)

A epígrafe é interessante para a questão proposta no presente dossiê, tendo em vista que ela anuncia uma preocupação para com o futuro da educação. Até que ponto estamos preparando o futuro da educação pública brasileira? Esta é a preocupação de Anísio. A resposta pode se configurar, hoje, com base na busca do legado dessa geração de "pioneiros". O que foi instituído, o que permanece instituinte, o que não vingou?

Para além das descontinuidades educacionais provocadas pelas disputas partidárias, de ontem e de hoje, nós temos, sim, um legado de ricas experiências, inscrito em nossas histórias e em nossas próprias trajetórias profissionais. Mas, para torná-lo visível, é preciso exercitar as memórias que acolhem as nossas preocupações, os nossos sucessos e desilusões. É necessário, também, escrever e disseminar as histórias que nos apresentam soluções criativas, ainda que não conclusivas, para os desafios que ainda permanecem sem solução, no longo percurso da educação pública brasileira.

O relato dessas histórias nos apresenta algumas possibilidades de estruturação do sistema educacional; de organização do trabalho escolar e de adequação do ensino, demonstrando que a padronização e a repetição de modelos pedagógicos podem ser superadas em prol de uma escola viva e ativa, organizada com

criatividade e racionalidade. Estas experiências se apresentam, assim, como um legado instituinte de ideias e ações. Evidenciam, também, o compromisso com o direito à educação e com a democracia.

Os pioneiros compartilharam alguns valores e princípios educacionais comuns e, com base neles, adotaram modelos particulares de organização dos sistemas de ensino e das escolas sob sua supervisão, como vimos anteriormente. Entre as características convergentes, podemos destacar a perspectiva de uma educação integral. A ambição política que animou as experiências pedagógicas protagonizadas por Anísio e Fernando, aqui apresentadas, foi a de oferecer oportunidades educacionais às crianças de camadas populares, organizando a escola — a arquitetura, os programas, os métodos de ensino e a variedade de cursos — de forma a adequá-la às necessidades e possibilidades dos alunos advindos dos setores populares. Verifica-se assim, o entendimento da democracia não só como uma forma de Governo, mas, também, como um princípio básico da vida social (e da organização escolar).

Importa lembrar que o modelo de organização da Escola Parque inspirou a elaboração do Programa Especial de Educação (PEE), por meio do qual Darcy Ribeiro[14] implantou, no Rio de Janeiro dos anos 1980-1990, as escolas de educação integral, isto é, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). O PPE gerou forte impacto na educação pública estadual com reflexos em âmbito federal, inclusive influenciando a criação dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACS) que, mais tarde, receberam o nome de Centros de Atenção Integral às Crianças (CAICS). A questão da educação integral e da adoção de medidas assistenciais articuladas no interior dos Cieps animou um fervoroso debate sobre o papel da escola pública e os custos pertinentes para sua expansão e manutenção.

Posteriormente, a educação integral permaneceu como retórica política em tempos de eleição, assim como esteve presente em programas e projetos educacionais que ascendem e refluem ao sabor da hegemonia partidária do momento. De qualquer maneira, é certo que sua importância foi reconhecida pelos Governos, ainda que sob a

[14] Quando jovem, o antropólogo Darcy Ribeiro trabalhou junto a Anísio Teixeira e, desde então, ele abraçou definitivamente a causa educacional.

forma de programas complementares, como foi o Programa Mais Educação[15] ou, ainda, compondo Projetos de Lei[16].

De resto, muitas experiências ainda merecem ser contadas, a partir do legado dos pioneiros. O conhecimento das práticas e ideias pregressas nos inspiram, hoje, a identificar caminhos e soluções para atuar nesse campo complexo e delicado, que é o campo da educação. Dentre os princípios e ações enfatizados pelos pioneiros, a pesquisa educacional se desenvolveu e se institucionalizou a passos largos. Quase ausente nas instituições escolares de educação básica, a pesquisa educacional ocupou o espaço das universidades públicas, produzindo conhecimentos relevantes para se avaliar a aprendizagem dos alunos, o desempenho dos professores e a eficácia das escolas públicas. Desenvolveu-se, também, no sentido de compor uma racionalidade crítica que esquadrinha os conhecimentos produzidos no campo e produz novos conhecimentos passíveis de contribuir para orientar e redimensionar políticas para o setor, ampliando o campo de reflexão sobre questões candentes da educação contemporânea. Na Universidade também são formulados e desenvolvidos projetos pedagógicos em parceria com as escolas de educação básica, muitas vezes buscando meios de atender às necessidades das crianças de classes populares; de adultos com defasagem na escolarização; daqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem, dentre outras questões.

Houve avanços no que tange à reparação das injustiças sociais, como demonstra a adoção das políticas de ação afirmativa, com destaque para a introdução dos critérios de cotas étnico-raciais, sociais e para pessoas com necessidades especiais para regrar o ingresso no ensino superior. A garantia de permanência e de conclusão do curso, surge, então, como um outro desafio posto à ampliação das oportunidades educacionais (HERINGER, 2018). De qualquer maneira, a inclusão de jovens que até os anos 2000 tinham muito pouca chance de ingressar nas universidades públicas é um

[15] Criado em 2007 no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Mais Educação teve como meta a ampliação da jornada escolar nas redes estaduais e municipais de ensino para, no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas, oferecidas no contraturno escolar, visando a construção de uma agenda de educação integral. Cf: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689

[16] Há, inclusive, um projeto recentemente aprovado no Senado (PL 2.617/2023) que permite à União financiar matrículas em período integral nas escolas de educação básica, por meio de transferências de recursos para estados e municípios.
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2273738

indicador de que o processo de democratização do acesso à escolarização plena permanece não só como desafio, mas, também, como conquista a ser ampliada.

Por outro lado, ainda há muito o que avançar em relação às condições de trabalho dos professores. A precarização e a intensificação do trabalho docente têm se aprofundado rapidamente nos últimos anos. A democratização do acesso e o reconhecimento das diferenças tem estabelecido complexas exigências pois, raramente as políticas de apoio a estas novas exigências são suficientes, sobrecarregando os professores e, ao mesmo tempo, criando uma insatisfação permanente com os resultados do seu próprio trabalho, já que sem o apoio necessário eles não conseguem atender plenamente à diversidade de demandas que se lhes apresentam, ainda que as reconheçam como legítimas. A precarização das condições laborais dos professores tem se agravado, ainda, com a flexibilização dos contratos de trabalho, enfraquecendo o estatuto profissional docente, conforme demonstrou Oliveira (2004).

Outro aspecto grave, sobre o qual não tem havido respostas eficazes das autoridades governamentais e dos gestores da educação pública contemporânea, tem relação com os efeitos deletérios da violência urbana. No Rio de Janeiro, em particular, a ausência de políticas integradas de segurança pública, assistência social, saúde e educação tem deixado os professores que trabalham em áreas conflagradas por conflitos armados muito estressados e, não raro, com a saúde fragilizada, conforme observamos em estudos anteriores. No entanto, mesmo vivendo situações de insegurança, muitos professores têm consciência da relevância social do papel que eles desempenham na vida de seus alunos, principalmente daqueles mais vulneráveis. A esse respeito, os professores entrevistados pela nossa equipe de pesquisa expressaram a percepção de que a escola pública é uma instituição prenhe de possibilidades para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Demonstram, desse modo, que o alto valor atribuído à escola pública vem sendo atualizado constantemente, de acordo com as demandas do tempo presente e em sintonia com as expectativas de construção do futuro do país.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. Novos Caminhos e Novos Fins: a nova política de educação no Brasil, subsídios para uma história de quatro anos. São Paulo, Melhoramentos, 1923.

FAVERO, Maria de Lourdes. Anisio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. Revista Brasileira de História da Educação. N° 17, maio/agosto, 2008 (pp. 163-180). https://www.researchgate.net/publication/266594635_Anisio_Teixeira_e_a_Universidade_do_Distrito_Federal Acesso em 16/07/2023, 15 h.

FERNANDES, Flávio Sátiro. Revista de Legislação Informativa do Senado Federal, s/d. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/326/r13701.pdf?sequence=4&isAllowed=y

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19 (1), jan./jun., 2018 (pp.07-17). http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf Acesso em 18/07/2023, 19h.

NÓVOA, António. Histoire & Comparaison (Essais sur l'Education).Educa, Lisboa, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt Acesso em 17/07/2023, 10:40 h.

TEIXEIRA, Anísio. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6° edição, Rio de Janeiro, DP&A, 2000 (pp.23-54).

_____ Estado atual da educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.39, n.89, jan./mar. 1963. p.8-16. http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/ Acesso em 15/07/2023, 10:30 h.

_____ Uma experiência de educação primária integral no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 38 (87) : 21-33, jul./ set. 1962 (pp.8-16).

_____ Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extraescolar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1956. http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/processo.html . Acesso em 16/07/2023, 12:30 h.

Data do envio: 11/04/2023
Data do aceite: 15/09/2023.

RevistAleph

EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES



[Início da descrição de imagem] Experiências Instituintes [Fim da descrição de imagem].

CC BY SA

RevistAleph

AS VANTAGENS DO CONTEXTO OPERACIONAL-SITUACIONAL PARA O DOMÍNIO DO TEXTO ARGUMENTATIVO NO ENSINO MÉDIO

LAS VENTAJAS DEL CONTEXTO OPERATIVO-SITUACIONAL PARA EL DOMINIO DEL TEXTO ARGUMENTATIVO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

THE ADVANTAGES OF OPERATIVE-SITUATIONAL CONTEXT FOR MASTERING THE ARGUMENTATIVE TEXT IN SECONDARY EDUCATION

Juan A. Martínez López[17]

Resumo

O texto argumentativo é provavelmente a tipologia textual mais difícil de assimilar pelos alunos do Ensino Médio. Especialistas na área como Janik & Toulmin (2001) ou Huamán (2016) têm destacado a relevância de se ter o contexto operacional-situacional no processo didático do texto argumentativo. Nesse ambiente, o presente estudo tem como objetivo quantificar as vantagens da utilização de um contexto operacional-situacional amplo em relação ao modelo mais tradicional, geralmente mais teórico e com contextos menores. Como ponto de partida teórico, foram consideradas algumas noções de pragmática em comunicação, a teoria sociocultural de Vigotski (1978) e alguns postulados da chamada aprendizagem ativa. Através da aplicação de uma sequência didática com e sem a devida referência contextual, em duas turmas de 4ª série do Ensino Médio, e da utilização de uma rubrica de 10 itens, evidencia-se que os alunos que possuem o contexto operacional-situacional superam aqueles que o carecem no processo didático. Os resultados do experimento também indicam que os primeiros estão mais envolvidos do que os segundos na prática do debate argumentativo na resolução dos conflitos cotidianos que enfrentam.

Palavras-chave: Texto argumentativo. Contexto. Dialógico. Operativo. Situacional.

Resumen

El texto argumentativo es, probablemente, la tipología textual más difícil de asimilar por los estudiantes de Enseñanza Secundaria. Expertos en la materia como Janik & Toulmin (2001) o Huamán (2016) han destacado la relevancia de contar en el proceso didáctico del texto argumentativo con el contexto operativo-situacional. En este entorno, el presente estudio tiene como objeto cuantificar las ventajas de usar un contexto operativo-situacional amplio frente al modelo más tradicional, normalmente más teórico y con contextos más reducidos. Como punto de partida teórico se han considerado algunas nociones de la pragmática en la comunicación, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y algunos postulados del llamado aprendizaje activo. A través de la aplicación de una secuencia didáctica con y sin el referente

[17] Catedrático de Lengua Española en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España). Email: jamarlop@upo.es. Teléfono: (34) 954977629. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9113-7931

contextual adecuado en dos clases de 4º de Enseñanza secundaria, y mediante la utilización de una rúbrica de 10 items, se evidencia que los alumnos que cuentan con el contexto operativo-situacional superan a los que carecen de él en el proceso didáctico. Los resultados del experimento también indican que los primeros se implican más que los segundos en la práctica del debate argumentativo a la hora de resolver los conflictos cotidianos a los que se enfrentan.
Palabras clave: Texto argumentativo. Contexto. Dialógico. Operatorio. Situacional.

Abstract
The argumentative text is probably the textual typology that is most difficult to assimilate by students of Secondary Education. Experts in the field such as Janik & Toulmin (2001) or Huamán (2016) have highlighted the relevance of having the operational-situational context in the didactic process of the argumentative text. In this environment, the present study aims to quantify the advantages of using a broad operational-situational context compared to the more traditional model, usually more theoretical and with smaller contexts. As a theoretical starting point, some notions of pragmatics in communication, the sociocultural theory of Vygotsky (1978) and some postulates of so-called active learning have been considered. Through the application of a didactic sequence with and without the appropriantextual reference, in two classes of 4th grade of Secondary Education, and through the use of a rubric of 10 items, it is evident that students who have the operational-situational context surpass those who lack it in the didactic process. The results of the experiment also indicate that the former are more involved than the latter in the practice of argumentative debate when resolving the everyday conflicts they face.
Key words: Argumentative text. Context. Dialogical. Operative. Situational.

Introducción

Una de las tipologías textuales que más contribuye al desarrollo del discurso lógico deductivo-inductivo entre los alumnos del 2º Ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en España es el texto argumentativo. De la importancia de propiciar la praxis del discurso argumentativo en esta etapa educativa es bien consciente la Administración Educativa, a tenor de lo dispuesto en el Anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece el currículo y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Boletín Oficial del Estado, nº 76, de 30.3.2022). En dicho texto normativo, y en alusión al "perfil del alumno al terminar la enseñanza básica", se subraya que para que el alumno alcance el grado requerido en el dominio de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) al término de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), se hace preciso que haga de ella "la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento" (p. 41579). Un propósito que se hace aún más explícito al precisar los "Descriptores operativos" que determinan el nivel de adquisición de la CCL, de tal modo que, al finalizar la enseñanza básica, el discente debe "comprender, interpretar y valorar con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento (CCL2) (p. 41597). Un reto que demanda el dominio del discurso argumentativo para lograrlo.

Sin embargo, una cosa son las pretensiones del legislador y otra bien distinta la realidad observada en las aulas de las instituciones de enseñanza. Tras llevar a cabo una consulta a un número representativo de docentes que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura en 4º de la ESO, se constata que gran parte de aquellos admite que sus alumnos terminan dicha etapa educativa sin contar con la habilidad requerida para hacer del discurso argumentativo oral y escrito una herramienta útil para la solución de conflictos en su vida diaria. Y es precisamente esta laguna la que se

constituye en el punto de partida de nuestro estudio, pues el objeto del mismo es demostrar que cuando el alumno de 4º de ESO descubre las ventajas que le reporta utilizar con acierto los resortes del texto argumentativo, se implica mucho más en la adquisición de esta tipología textual. Con el fin de demostrar que este cambio de actitud por parte del alumno es posible, la presente investigación se sustancia en la elaboración y puesta en práctica de una secuencia didáctica sobre el texto argumentativo en dos aulas de 4º de la ESO del IES "Alvar Núñez", de Jerez de la Frontera (Cádiz-España). Dicha secuencia se aplica a los dos grupos preestablecidos: grupo A (de contraste), al que no se le aporta el contexto operativo-situacional durante el aprendizaje; y grupo B (grupo de experimentación), al que se le ha proporcionado durante el aprendizaje los datos propios del contexto operativo-situacional. La evaluación de los distintos ítems establecidos al final de la secuencia didáctica permitirá dilucidar en qué medida los alumnos del grupo B superan en sus puntaciones a los del A y, en su caso, en qué parámetros de los evaluados.

1. La importancia del contexto operativo-situacional para el dominio del discurso argumentativo

Al objeto de sustentar los postulados teóricos que confirmen la tesis defendida; esto es, que el discurso argumentativo precisa de un contexto operativo-situacional explícito para alcanzar el más alto grado de significatividad, se parte de la definición de argumento, entendido como "un conjunto de dos o más proposiciones relacionadas de tal manera que las proposiciones llamadas premisas apoyan a la premisa llamada conclusión" (FINGERMANN, 1977, p. 10). Otra manera de caracterizar un argumento es definirlo como un conjunto de enunciados declarativos, uno de los cuales se designa como la conclusión y los otros como las premisas. Definición que es completada por Atienza (1997, p. 26), para quien "argumentar o razonar es una actividad que consiste en dar razones a favor y en contra de una determinada tesis que se trata de sostener o refutar. Esta actividad puede ser muy compleja y consistir en un número muy elevado de argumentos (de razones parciales) conectados entre sí de muy diversas formas". No obstante, ambas definiciones se olvidan del factor situacional, necesario para que el acto de argumentación culmine su

desarrollo y logre pleno sentido. Una carencia que es subsanada por Janik &Toulmin (2001), para quienes "aquellos que ignoran el contexto en el que se hallan las ideas están destinados a malentenderlas", es decir que "desgajar contextos y razonamientos de los medios histórico-culturales en los que se introdujeron y usaron" carece de sentido (JANIK & TOULMIN, 2001, p. 31). Por ello Toulmin (1958) crea un modelo de análisis del texto argumentativo que nos permite estudiar cualquier tipo de argumento empleado en los contextos laborales, familiares, académicos, etc. En este sentido, su concepto de argumentación se aleja de la lógica deductiva tradicional aristotélica y centra su atención en la lógica práctica, pues aquella atiende a lo abstracto y esta a lo concreto.

Y dado que los seres humanos pensamos y argumentamos ante situaciones concretas, hemos de contar con el contexto explícito en el que los hechos suceden para poder convencer y persuadir a nuestros interlocutores de la veracidad de aquellos. Para que el proceso de la argumentación funcione, Toulmin (1958) sostiene que todos los elementos que intervienen en el mismo deben funcionar correctamente: desde la "aserción" (claim), que es la tesis que se va a defender; la evidencia (ground), los datos y razonamientos empleados para persuadir; la garantía (warran), los apoyos con los que contamos para que tanto la aserción como la evidencia sean válidas; el respaldo (backing), que son los medios con los que contamos para ubicar nuestra tesis en el contexto que la actualiza y visualiza; los calificadores/modificadores (qualifiers/modality), las construcciones lingüísticas con las que damos forma a nuestra tesis o atenuamos los argumentos; y finaliza con las refutaciones (rebuttals), las posibles objeciones que pueden desmontar nuestra propuesta. No obstante, y dado que el acto de argumentación oral y escrita sucede en un tiempo y lugar concretos y en una situación de comunicación específica, en dicho acto "the backings" desempeñan un papel fundamental, pues si el hablante carece del referente situacional no puede construir las premisas sobre las que sustentar la tesis que defiende. Nos referimos a que, como señala Huamán (2016, p. 18).

> […] el contexto situacional comprende no sólo la argumentación en sí misma, sino también el cúmulo de experiencias previas que tienen tanto el oyente como el hablante, la percepción y cognición que cada uno tenga sobre la tesis en debate. Dado que los interlocutores no deben compartir el mismo punto de vista con respecto al tema en cuestión, porque de serlo así ya no sería necesaria la argumentación. En esta práctica incluyen además los elementos paralingüísticos y extralingüísticos que el hablante emplea.

1.1. **La competencia comunicativa**

Y resulta tan determinante contar con el contexto comunicativo en los actos de argumentación, que cuando Hymes, a principios de los 70, acuñó el término "competencia comunicativa", definido como la capacidad de comunicación de las personas, que abarca tanto su conocimiento de la lengua como su habilidad para utilizarla, precisó que la adquisición de tal competencia viene determinada por la experiencia social del sujeto, sus necesidades y motivaciones, y por el contexto comunicativo en el que se ejecuta dicha competencia. Es decir, que para contar con una adecuada competencia comunicativa, necesaria para sostener un debate argumentativo, se precisa que el hablante cuente con un determinado contexto en el que todos los enunciados que intercambia con su interlocutor cobren pleno sentido. De aquí que Hymes (1972) señale que el hablante tiene que contar con solvencia en el uso de la competencia pragmática, para asociar correctamente los enunciados con los contextos en los que se producen, siendo estos no solo el marco físico en el que se ejecuta el acto comunicativo, y por ende la argumentación, sino, ante todo, los conocimientos que son compartidos por los intervinientes en dicho acto. Hymes, entre otros estudiosos, critica el concepto de competencia lingüística (CHOMSKY, 1965), pues este teórico separa la competencia: conocimiento que el hablante y el oyente tienen de la lengua, de la actuación: el uso real de dicha lengua en situaciones concretas, dedicándose al estudio de la primera y no al de la segunda. Para Hymes (1972) el concepto de "competencia" en la gramática generativa es reduccionista porque en él no se incluyen los elementos del contexto sociocultural. En su opinión, la competencia

lingüística es insuficiente cuando los enunciados que emite el hablante no son los apropiados en el contexto en el que se expresan.

Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizás controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan las formas lingüísticas en su totalidad" (HYMES, 1972, p. 278). Una totalidad que incluye al texto argumentativo oral y escrito, que demanda del significado social y referencial de la lengua y que va más allá de la gramaticalidad de los enunciados, que tan solo pueden ser comprendidos en su totalidad si son los adecuados al contexto en el que emisor y receptor realizan el acto de habla. A diferencia del concepto chomskiano de competencia lingüística, centrado en el conocimiento de determinadas reglas, la competencia comunicativa incluye la habilidad o destreza para actuar adecuadamente en el acto de la comunicación. Mientras la competencia lingüística tiene un carácter abstracto, es innata y tiene base biológica, la competencia comunicativa es un concepto dinámico que, en el caso del acto argumentativo, requiere de la negociación del significado entre dos o más personas y precisa de un contexto operativo-situacional preciso para lograr su pleno desarrollo. De aquí, que, tal como precisa Chocobar (2019, p. 243), "el estudio de la argumentación informal, tanto en la vertiente teórica de los distintos enfoques interdisciplinares, como en la propuesta de un modelo didáctico de carácter procesual, responde a bases cognitivas, lingüísticas, retóricas y pragmáticas, propias de la entidad dialógica de la competencia comunicativa".

1.2. **La naturaleza dialógica**

Otro de los rasgos que convierten el contexto situacional en un componente inseparable del discurso argumentativo es la naturaleza dialógica de este. En los textos argumentativos escritos, el lector establece un permanente diálogo con el autor del texto, trata de interpretar sus mensajes y se empeña en conocer las claves con las que dichos mensajes fueron formulados. En cuanto al texto argumentativo oral, su componente dialógico es obvio, resultando que en ambos casos el contexto es

indispensable para lograr una comunicación plena. Por ello se hace preciso que en la escuela se desarrollen las habilidades comunicativas del alumno necesarias para formular procesos argumentativos, mediante los cuales exprese sus puntos de vista de forma razonada, admitiendo planteamientos divergentes y propiciando el consenso entre sus compañeros. Al contar con dichas habilidades, el discente se enfrentará a los conflictos de una forma constructiva y solventará los problemas de su vida diaria de forma exitosa. De aquí que "una de las tareas en la práctica educativa es incluir procesos didácticos que permitan orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de habilidades que hagan posible la gestión de conflictos a partir de la argumentación, para plantear alternativas razonadas y razonables que regulen de forma coherente sus argumentos" (RODRÍGUEZ, CORAL, ANDINO & PORTILLA, 2017, p. 34). Una tarea que conlleva que "las soluciones a los conflictos (…) surgen de un discurso, de un diálogo, de una negociación, en donde las distintas opiniones tengan la oportunidad de salir a la luz y ser confrontadas entre sí" (HABA, 1978, p. 21). Por ello, la argumentación es una estrategia dialógica en la que se contemplan las opiniones a favor y en contra de la tesis que mantiene el emisor. Una estrategia que, a juicio de Fraca (2003), ha de ser promovida desde la escuela y a la edad más temprana posible, pues " la institución escolar tiene la tarea de favorecer el desarrollo de la competencia textual en los alumnos, entendida la cual como la capacidad de un escritor y un lector para identificar determinadas estructuras textuales y diversos órdenes de discursos, y para emplear estos de forma adecuada en las diferentes situaciones que demandan de los sujetos textos escritos" (p. 60).

Este carácter dialógico del acto argumentativo se debe al hecho de que la argumentación, como proceso discursivo, forma parte del uso del habla y no de la lengua. Una opinión defendida por Anscombre & Ducrot (1999); para ellos la argumentación pertenece al uso de la lengua, al habla o al discurso y no al sistema. Ambos sostienen que la argumentación es una propiedad intrínseca al acto del habla o enunciación. De aquí que la argumentación sea una característica innata al enunciado mismo "puesto que se emplea para conseguir algo del interlocutor, ya sea para convencerlo, persuadirlo o simplemente para ser considerado como individuo con entidad social" (FUENTES & ALCAIDE, 2007, p. 11-12). Y es esta naturaleza dialógica del

acto argumentativo la que identifica a la argumentación oral y escrita como género discursivo, entendido según Bajtin (1982) como un conjunto relativamente estable de enunciados que pertenecen a una esfera discursiva. Un género, en el que hemos de entender la secuencia discursiva como aquella que da cuenta de operaciones abstractas de orden lógico destinadas a explicar la relaciones causa-efecto entre hechos o acontecimientos o de presentar diferentes puntos de vista (enunciados) (ADAM, 1995). Sin embargo, para que esta secuencia sea interpretada correctamente por el interlocutor del hablante, esta necesita de un contexto explícito. Por ello los investigadores de la llamada Escuela Francesa de Análisis del Discurso estudian este en relación con las condiciones socio-históricas en las que se produce. Desde esta perspectiva, la enunciación está fuertemente condicionada por aspectos sociales, políticos, culturales, etc., y, por ello, "es preciso recurrir al contexto al analizar los discursos", (DOMÍNGUEZ, ELIZALDE & FERRATTO, 2020, p. 33). Un contexto que también está presente en el concepto de discurso establecido por la Pragmática, la cual toma en consideración los factores extralingüísticos que regulan el uso de la lengua, de aquí que para esta disciplina "resulta de interés estudiar las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones de comunicación concretas" (ESCANDELL, 1996, p. 13). Un nivel de concreción que, a juicio de Charandeau & Maingueneau (2005) hace necesario que todo discurso sea contextualizado, puesto que todo enunciado adquiere su sentido dentro de un contexto. Un contexto cuya presencia es resaltada por Vilà & Castellà (2002) para quienes son los rasgos contextuales los que destacan el carácter no universal y su condición de objeto acústico, efímero, producido en un tiempo real; la incidencia de un contexto situacional compartido y una comunicación relativamente unidireccional. Rasgos que son recogidos por Unzúe (2012) en su texto *Argumentar para debatir. Una propuesta para todas las áreas de la Secundaria.* Lo que, dicho con otras palabras, equivale a precisar que "el discurso argumentativo se define como el intento que lleva a cabo un argumentador para modificar o reforzar, a través del lenguaje, las respectivas creencias y valores de un individuo o de un grupo (el argumentado) esperando a continuación que las reacciones observables en el argumentado se ajusten a estos

cambios nuevos o reforzados" (BASSART, 1995, p. 43). Un intento que solo puede culminarse contando con el contexto situacional correspondiente. Por ello, se hace preciso presentar en el aula el discurso argumentativo al objeto de

> Activar un dialogismo discursivo que cuestione la prevalencia de criterios monológicos y antagónicos propios de las posiciones dialécticas del comentarista y del ensayista respecto a la otredad (….), puesto que la dialéctica de las tesis opuestas promueve una reflexión deliberativa muy eficiente para que – los alumnos – aclaren, cuestionen, contraargumenten, pongan en tensión sus ideas, las confronten con las de sus compañeros y evalúen su pertinencia y la validez de sus fuentes (MATEO y VALVERDE, 2021, p. 56).

En síntesis, podemos afirmar que contexto y discurso argumentativo son las dos caras de la misma moneda, máxime si tenemos en cuenta que, tras los estudios de Tolumin (1958) sobre la argumentación, esta comenzó "a desligarse del estrecho rigor de la lógica formal y a considerar los discursos de la lengua natural, es decir, el lenguaje producido en entornos cotidianos" (CARO & GÓMEZ, 2018, p. 87). A ello alude Camps (1995), al afirmar que la argumentación es un discurso con bases dialógicas en el que un interlocutor pretende influir sobre otros para convencerles de que su modo de ver el mundo está equivocado.

1.3. **La enseñanza del texto argumentativo desde los principios del aprendizaje activo**

Para lograr que el alumno del 2º Ciclo de la ESO pueda practicar en el aula el discurso argumentativo contando con el contexto situacional adecuado, se hace preciso utilizar herramientas pedagógicas que se avengan a tal propósito. Tal es el caso de la secuencia didáctica, entendida como unidad mínima del proceso de enseñanza-aprendizaje, que reúne todos los elementos del proceso (objetivos, contenidos, actividades, criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación) y los pone en marcha en un determinado orden (COLL, COLOMINA, ONRRUBIA & ROCHERA, 1992), frente a la unidad didáctica definida como la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado (IBÁÑEZ,

1992). De acuerdo con Cotteron (1995), la secuencia didáctica debe seguir los siguientes pasos:

> Primera fase: se elaborará y discutirá con los alumnos un proyecto de producción de textos que terminará cuando acaben las actividades propuestas. Se pone en marcha una situación de argumentación de la cual se derivan unos objetivos de aprendizaje. Segunda fase: se produce un primer texto argumentativo que permite al enseñante evaluar no solo los problemas de escritura de los alumnos, sino también sus capacidades en este ámbito. Tercera fase: los alumnos realizan una serie de talleres que les permiten familiarizarse con los diferentes contenidos de la enseñanza propios de la argumentación. Cuarta fase: finalmente, gracias a lo que han aprendido en los talleres mencionados, los alumnos revisan y reescriben su primer texto argumentativo. Al comparar este texto con el primerio, los alumnos y el profesor pueden medir los progresos alcanzados (p. 81).

Una vez delimitado el modelo de secuencia didáctica que se aplica en nuestro estudio, procede determinar cuál es el paradigma de enseñanza-aprendizaje que se ajusta a la importancia que en nuestro caso tiene el contexto para el aprendizaje significativo del texto argumentativo por parte de los alumnos que intervienen en la experimentación. Un paradigma que se corresponde con el denominado “aprendizaje activo”, el cual hunde sus raíces en el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZPD) sustentado en la “teoría sociocultural de Vigotski (1978), para quien la ZDP se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la colaboración de un adulto o de otros compañeros más diestros. Poner en práctica los postulados vigotskianos por medio de la enseñanza-aprendizaje a través secuencias didácticas supone asumir que:

> En las situaciones de aprendizaje, al principio el tutor hace la mayor parte del trabajo, pero, después, comparte la responsabilidad con el alumno. Conforme el estudiante se vuelve más diestro, el profesor va retirando la mediación para que se desenvuelva independientemente. La clave es asegurarse que el discípulo se mantiene en la ZDP, que se modifica en tanto que este desarrolla sus propias capacidades. Se incita al estudiante a que aprenda dentro de los límites de la ZDP (VALLE, 2020, p. 20).

2. Material y método

Como ya se ha señalado, en aras de cuantificar en qué medida es fundamental para el aprendizaje de los textos argumentativos el papel del contexto, se realizó un experimento real con dos grupos de alumnos: el A y el B. Sobre el primero se realizó el experimento y el segundo actuó como grupo de contraste. Dichos pormenores se detallan a continuación.

2.1. Informantes

La secuencia didáctica elegida y a la que más adelante haremos referencia detallada, se aplicó de forma simultánea a dos grupos de 4º de la ESO. Ambos grupos constan de 30 jóvenes de ambos sexos en cantidades similares, y de entre 15 y 16 años.

2.2 Procedimiento

El grupo A cuenta con el contexto situacional durante el desarrollo de la unidad didáctica; es el grupo en el que se aplica la experimentación. El grupo B no cuenta con el contexto situacional durante el desarrollo d la secuencia; es el grupo de contraste o aula ordinaria. Ambos cuentan con 30 alumnos cada uno. La puesta en práctica de la secuencia se lleva a cabo en 8 horas (2 horas durante 4 días)

2.3. Diseño de la secuencia didáctica

Título de la secuencia didáctica: ¿Es o no determinante el conocimiento y el uso correcto de los dispositivos móviles para la solución de los problemas de tu vida diaria?

a. **Objetivos**

Se plantean los siguientes objetivos:

a) Dominar los distintos tipos de argumentos propios de la tipología textual argumentativa y reconocer las ventajas que conlleva el conocimiento del contexto para la correcta interpretación del texto argumentativo oral y escrito.

b) Reconocer las diferencias entre textos científicos, legales, periodísticos, ensayos, publicitarios como manifestaciones y variedades del texto argumentativo.

c) Distinguir e identificar las marcas lingüísticas del texto argumentativo.

d) Identificar el debate como un discurso polifónico de carácter argumentativo centrado en un tema, con una estructura cerrada.

e) Valorar la utilidad del buen dominio del discurso argumentativo oral y escrito de cara a la resolución de conflictos y problemas de su vida diaria.

f) Producir textos argumentativos orales y escritos para expresar y defender sus tesis, debidamente contextualizados.

b. Contenidos

1.- Conceptuales:

a) El texto argumentativo como recurso para la persuasión mediante el debate.

b) El contexto operativo-situacional en el debate argumentativo.

c) Los marcadores lingüísticos en el discurso argumentativo.

2.- Procedimentales:

a) Utilización de distintos textos argumentativos en función de los contextos de comunicación.

b) Producción de textos argumentativos breves, ajustados a la estructura argumentativa y atendiendo a situaciones contextuales precisas.

c) Empleo de los marcadores textuales propios del texto argumentativo por medio de la sustitución, introducción y ampliación, entendidos como agentes de la coherencia y cohesión textual.

3.- Actitudinales:

a) Reconocer y valorar la importancia del dominio del debate argumentativo como recurso para la defensa de sus derechos como ciudadano.

b) Apreciar la importancia de contar con el contexto en cada acto de argumentación como elemento necesario para posibilitar la comprensión y el alcance del discurso argumentativo.

c) Estimar el valor de la negociación y del consenso como estrategias básicas para lograr resultados positivos en la práctica del debate argumentativo.

2.4. Desarrollo por fases de la secuencia didáctica

1. Fase 1ª: Puesta en marcha de una situación de comunicación de la que derive un borrador de texto argumentativo, partiendo de los conocimientos previos.

Introducción: Al objeto de comprobar los conocimientos previos que tiene el alumno sobre el texto argumentativo, y tras ello poder especificar los contenidos objeto de estudio, el profesor consensua con sus alumnos la elaboración de un texto relativo al tema o tópico de la secuencia didáctica.

A. Actividad: Grupo A (con contexto situacional):

Redacta un texto breve (250-300 palabras) sobre las razones por las que tú utilizas los dispositivos móviles en las tareas escolares, en las comunicaciones con tus amigos, en la obtención de información, etc.

B. Actividad: Grupo B (sin contexto situacional):

Redacta un texto breve (250-300 palabras) aportando tus razones a favor y en contra de la utilidad del uso de los dispositivos digitales en tu día a día: móviles, tabletas, portátiles, etc.

2. Fase 2ª: Talleres de aprendizaje

Introducción: Una vez que el profesor conoce el nivel de conocimiento que tienen sus alumnos sobre el texto argumentativo, procede a desarrollar distintos talleres en los que se practica el aprendizaje de los distintos textos argumentativos y de los tipos de argumentos a utilizar en cada uno de ellos para lograr la mejor defensa de la tesis que se expone.

Actividad 1ª: Texto científico. Argumento de autoridad

Actividad Grupo A (con contexto situacional):

Dispositivo móvil: Reloj biométrico. Amazfit Bip U Pro A 2008

Manual de instrucciones: 01 Emparejamiento de reloj, p. 15.

1.- Escanea el código QR del manual de instrucciones con el teléfono móvil para descargar la aplicación en tu teléfono. También puedes descargar la versión más reciente desde la aplicación Google Play Store o Apple App Store.

2.- Abre la aplicación, registra una cuenta e inicia sesión.

3. Sigue los pasos en la aplicación para emparejar el reloj correctamente. Una vez realizado en emparejamiento, el reloj mostrará la hora correcta.

4. Puedes configurar las otras opciones del reloj según sea necesario.

5.- El sistema operativo debe ser Android 5.0. i0S 10.0 o versiones superiores.

Cuestiones:

Supón que te has perdido en medio de un bosque, ¿cómo te puede ayudar el reloj biométrico a orientarte y recuperar el sendero perdido?

Has tenido una jornada muy estresante. ¿Cómo puede ayudarte este dispositivo a controlar tus taquicardias?

Actividad Grupo B (sin contexto situacional):

Cuestión:

¿En qué situaciones de tu vida diaria te puede resultar de utilidad el reloj biométrico?

Actividad 2ª. Texto legal. Argumento de ilustración

Actividad Grupo A (con contexto situacional):

Ley Orgánica 3/2018, 5 de diciembre sobre protección de datos y garantía de derechos digitales. Título II:

> "Artículo 6. Tratamiento basado en el consentimiento del afectado. 1. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 4.11 del Reglamento (UE) 2016/679, se entiende por consentimiento del afectado toda manifestación de voluntad libre, específica, informada e inequívoca por la que este acepta, ya sea mediante una declaración o una clara acción afirmativa, el tratamiento de datos personales que le conciernen. 2. Cuando se pretenda fundar el tratamiento de los datos en el consentimiento del afectado para una pluralidad de finalidades será preciso que conste de manera específica e inequívoca que dicho consentimiento se otorga para todas ellas. 3. No podrá supeditarse la ejecución del contrato a que el afectado consienta el tratamiento de los datos personales para finalidades que no guarden relación con el mantenimiento, desarrollo o control de la relación contractual (BOE, n. 294, 6.12.2018)

Cuestiones: Te han sustraído el móvil, ¿qué puedes hacer para que no te usurpen la información confidencial que contiene?

Cuando alguno de tus compañeros insiste en que le muestres los mensajes de tu móvil, ¿cómo logras persuadirle de que no lo harás?

Actividad Grupo B (sin contexto situacional):

Cuestión: En tu opinión ¿por qué el legislador dispone que los datos contenidos de nuestros dispositivos móviles sean de uso exclusivamente privado? Aporta tus razones a favor y en contra de los argumentos empleados en el texto para defender la protección de los datos personales del usuario de estos dispositivos.

Actividad 3ª: Foro de opinión. Argumento causa-consecuencia

Introducción: el profesor abre un foro de debate sobre ventajas e inconvenientes del uso de las tabletas en lugar de los libros de texto para el aprendizaje de contenidos en el aula. Se pretende que los alumnos utilicen los argumentos de causa-efecto para defender sus opiniones. Se divide el aula en grupos de cinco alumnos, cada grupo con un moderador y se les proporciona un guion orientativo para el desarrollo del debate.

Actividad Grupo A (con contexto situacional):

Cuestiones: Exposición ante el resto de la clase de las conclusiones a las que ha llegado cada grupo en el debate realizado. ¿Por qué ha resultado difícil alcanzar un consenso sobre este tema en tu grupo de trabajo?

Actividad Grupo B (sin contexto situacional):

Cuestiones: ¿Con qué argumentos a favor has convencido a tus compañeros de grupo de que las tabletas no pueden sustituir al libro de texto? ¿En qué tipo de ejercicios o actividades de Lengua Castellana y Literatura te es útil la tableta y en cuáles no?

Actividad 4ª: Texto periodístico. Argumento de pruebas concretas o de principio

Título: Una aldea de la India se desconecta de Internet y de las tecnologías para que sus habitantes hablen entre ellos.

Actividad Grupo A (con contexto situacional):

> "Son las 7PM y en una aldea de Vadgaon (Sangli, India) suena una alarma para que sus residentes apaguen la televisión y sus

> smartphones e interactúen entre ellos. Tras una hora y media de desconexión digital (y conexión real), la sirena vuelve a sonar para que las personas puedan encender los dispositivos. Vijay Mohite, presidente del consejo de la aldea, señaló para BBC Hindi que tomaron la decisión en una reunión que hicieron el 14 de agosto, la víspera del Día de la Independencia de la India: "Necesitábamos detener esta adicción".
> Aunque la medida trataba de unir a la aldea, fue complicado que todos los residentes estuviesen de acuerdo con dicha desintoxicación de una hora y media. Según el consejo de la aldea, las primeras veces que sonó la alarma, algunos aldeanos tuvieron que instar a otros a que apagaran sus televisores y móviles. Meses después, todos parecen ver con buenos ojos esta novedad**.** Manoj Kumar Sharma, profesor de psicología clínica en el Instituto Nacional de Salud Mental y Neurociencias (Nimhans), ha afirmado también para BBC Hindi que "podría" servir de algo apagar el televisor y el teléfono durante ese corto periodo de tiempo" (20 Minutos.com. 23.10.2022)

Cuestión: Estás en una reunión de amigos y sigues enganchado al móvil, un compañero te recrimina tu comportamiento. Justifica tu modo de proceder y las ventajas de la desconexión para participar activamente en la conversación.

Actividad Grupo B (sin contexto situacional):

Cuestión: A este grupo no se le proporcionan los datos de identificación de la noticia

¿En qué lugar del mundo piensas que se ha producido esta noticia?

Señala las 4 partes que forman la estructura argumentativa de este texto

Redacta una noticia en la que se constaten las ventajas de la desconexión digital temporal.

Actividad 5ª: Con esta actividad se pretende que los alumnos ejerciten del discurso argumentativo a partir de sus experiencias en el uso de los dispositivos móviles. Se pretende crear un debate en relación con las nocivas consecuencias para la vista del exceso de tiempo en la exposición ocular a las pantallas de estos recursos tecnológicos.

A. Actividad Grupo A (con contexto situacional):

> El primer problema es de sobra conocido por madres y padres y quizás el más sencillo de diagnosticar. No es otro que el problema de visión. Desde edades tempranas el uso excesivo de pantallas, ya sea el teléfono móvil, la tablet, los ordenadores o incluso la televisión, provoca que nuestros parpadeos por minuto disminuyan, dando lugar a la sequedad ocular, que conlleva ciertas lesiones, acabando incluso en glaucoma si se da de forma muy prolongada. Relacionado con la visión otro problema presente es el **"***efecto Tetris*" o fenómeno de transferencia. Es muy común en menores y también en adultos después de jugar varias partidas a videojuegos del tipo: Comecocos, Pong o Tetris, este último es el mejor ejemplo, que las imágenes se nos queden grabadas en nuestra retina por mirar la pantalla fijamente y con un importante grado de concentración. La reacción a este efecto empieza justo después de una partida, cuando empezamos a ver bloques cayendo incluso después de haber apartado la vista de la pantalla, o empezamos a fantasear, hasta el punto de llegar a la obsesión, con dichos bloques en sueños (Ciudanía digital. Blog Adicción, 21.11.2019).

Cuestiones: Estás buscando información en Internet para elaborar tu trabajo escrito sobre las características de la poesía de Antonio Machado y sientes sequedad en tus ojos. ¿Por qué piensas que esto te sucede? ¿A quién acudes en busca de una solución? ¿Con qué cuatro contraargumentos refutarías los argumentos de quienes sostienen la nula importancia de la excesiva exposición ocular a las pantallas para tu salud ocular?

B. Actividad Grupo B (sin contexto situacional):

Cuestiones: ¿Has observado cuándo fue la última vez que sentiste pinchazos en tus ojos tras muchas horas de uso del móvil? Explica las razones por las que esto te sucede. Redacta cinco razones a favor de la desconexión digital temporal en beneficio de tu salud ocular.

3.- Fase 3ª: Revisión y reescritura del texto inicial

Introducción: En esta fase el alumno vuelve sobre el texto inicial redactado en la Fase 1º, para revisarlo y modificarlo teniendo en cuenta todo lo aprendido. Lo redacta de forma definitiva y lo compara con la primera redacción. A la hora de la redacción final, se aportan al alumno estas sugerencias:

a) Ten en cuenta las posibilidades reales de persuasión de tus argumentos.

b) Elabora estrategias adecuadas para discutir, refutar y desmontar las razones aportadas por tus interlocutores contrarias a tu tesis.

c) Cuenta con la necesidad de negociar y llegar a consensos con quienes no opinan como tú.

d) Ten presente la solidez de los argumentos con los que tus interlocutores pueden desmontar tu tesis

Fase 4ª: Fase final: Producto final y evaluación. Dicha producción final consiste en la redacción de un texto argumentativo siguiendo unas pautas de orientación dadas por el profesor.

2.4.1. Recogida de datos.

La producción final de cada estudiante fue evaluada por los profesores del mismo colegio a la luz de la rúbrica de 10 items que se detalla a continuación.

Tabla 1. ¿Cómo evaluamos los ítems?

	ÍTEMS EVALUADOS	EXCELENTE	BUENO	ACEPTABLE	MALO	MUY MALO
1	**Nivel de dominio de la estructura del texto argumentativo**	Domina con total destreza la estructura del texto	Tiene un alto dominio de la estructura del texto	Su dominio de la estructura del texto argumentativo es aceptable	Es deficiente su dominio de la estructura del texto	No muestra ningún dominio de la estructura del texto
2	**Reconoce, distingue y aplica las marcas lingüísticas del texto argumentativo**	Muestra un alto nivel de corrección en el uso de las marcas lingüísticas	Utiliza con cierto grado de soltura Las marcas lingüísticas	Su nivel de corrección en el uso de las marcas lingüísticas es aceptable	Muestra claras deficiencias en el uso de las marcas lingüísticas	No domina en modo alguno el uso correcto de las marcas lingüísticas
3	**Emplea los argumentos precisos para defender la viabilidad de su tesis**	Demuestra un alto nivel en el uso de los procedimientos argumentativos	Muestra un buen nivel de dominio de los recursos argumentos	Manifiesta tener un nivel suficiente en el uso de los argumentos	Tiene muchas deficiencias en el uso de los argumentos	No domina en modo alguno el uso de los argumentos en defensa de su tesis
4	**Emplea contraargument os precisos para defender su tesis**	Manifiesta un alto nivel de dominio de esta técnica	Tiene un cierto dominio de esta técnica	Parece conocer esta técnica, aunque no con solvencia	Su nivel de dominio del contexto situacional es bajo	Desconoce el uso de los contraargu-m entos
5	**Utiliza correctamente los distintos tipos de**	Demuestra un nivel muy alto en el uso correcto	Manifiesta un grado elevado de	Posee un nivel suficiente de	Su grado de dominio de los	No domina el uso de los distintos tipos de

	argumentos para sustentar la tesis que defiende	de los distintos los tipos de argumentos	dominio de los distintos tipos de argumentos	dominio de los distintos tipos de argumentos	distintos tipos de argumentos es escaso	argumentos
6	**Refuerza adecuadamente con conectores las partes del texto y las relaciones lógicas de su discurso**	Posee un nivel alto de dominio en el uso de los conectores del texto	Evidencia un buen nivel de dominio de los conectores del texto	Cuenta con un nivel suficiente de dominio en el uso de los conectores del texto	Posee un escaso grado de dominio en el uso de los conectores	No cuenta con ningún grado de dominio en el uso de los conectores
7	**Apuntala su tesis con diferentes fuentes informativas que la ratifican**	Domina en muy alto grado el uso de fuentes externas para ratificar su tesis	Tiene un buen nivel de dominio de las fuentes externas	Demuestra un grado suficiente de domino en el uso de fuentes externas para ratificar su tesis	Muestra un bajo nivel de dominio en el uso de fuentes externas	Es deficiente en el dominio de fuentes externas
8	**Interrelaciona adecuadamente cada uno de los argumentos con los que defiende su tesis**	Cuenta con un muy alto nivel de destreza en la Interrelación de los argumentos	Muestra un nivel alto de destreza en la interrelación de los argumentos	Manifiesta un grado suficiente de destreza en la interrelación de los argumentos	Es bajo su grado de destreza en la interrelación de los argumentos	No cuenta con ninguna destreza en la interrelación de los argumentos
9	**Utiliza de modo convincente ejemplos concretos que confirmen su tesis**	Evidencia un y alto grado de dominio en el uso de ejemplos concretos	Tiene un buen nivel de dominio en el uso de ejemplos concretos	Posee un nivel Suficiente en el uso de ejemplos concretos	Cuenta con un escaso grado de dominio en el uso de ejemplos concretos	No posee grado alguno de dominio en el uso de ejemplos concretos
10	**Usa correctamente las formas de interrogación, exclamación e insinuación para atraer el interés y persuadir a su interlocutor**	Manifiesta un grado elevado de dominio de los recursos lingüísticos para la persuasión	Muestra un buen nivel de dominio de los recursos lingüísticos para la persuasión	Cuenta con un grado suficiente de dominio de los recursos lingüísticos para la persuasión	Evidencia un bajo nivel de dominio de los recursos lingüísticos para la persuasión	No domina en modo alguno el uso de los recursos lingüísticos para la persuasión

Fuente: archivo del proyecto

Una vez corregidas y puntuadas individualmente las producciones finales de los dos Grupos en una escala de 0 a 10, los resultados ponen de manifiesto que los alumnos del Grupo A obtienen mejores calificaciones en todos los ítems evaluados, en comparación con sus pares del Grupo B.

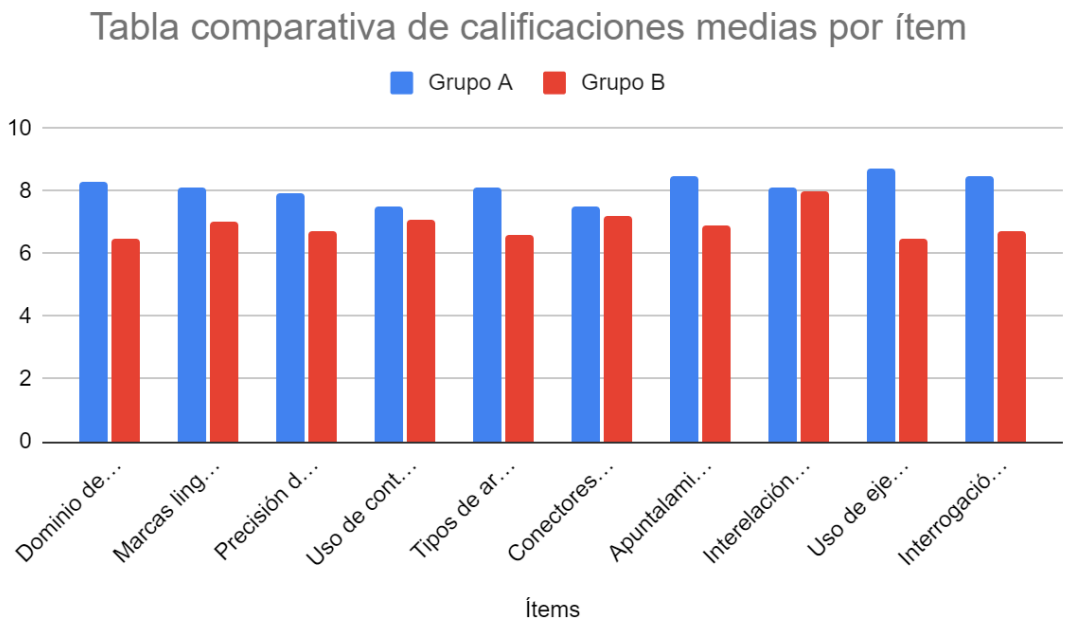
3. **Análisis de los resultados y discusión**

Como puede observarse en el gráfico que sigue, Los resultados obtenidos evidencian que los alumnos que han contado con las herramientas propias del aprendizaje activo y el auxilio del contexto situacional para la realización de las actividades, obtienen mejores resultados que sus compañeros a los que no se les propició tal ayuda.

Tabla 2. Resultados obtenidos

ÍTEMS	Calificaciones medias grupo A	Calificaciones medias grupo B	Diferencial a favor del grupo A	Diferencial en % a favor del grupo A
1	8.3	6.5	+ 1.8	18%
2	8.1	7	+ 1.1	11%
3	7.9	6.7	+ 1.2	12%
4	7.5	7.1	+ 0.4	4%
5	8.1	6.6	+ 1.5	15%
6	7.5	7.2	+ 0.3	3%
7	8.5	6.9	+ 1.6	16%
8	8.1	8	+ 0.1	1%
9	8.7	6.5	+ 2.2	22%
10	8.5	6.7	+ 1.8	18%

Fuente: archivo del proyecto



Fuente: archivo del proyecto

No obstante, ello no significa que las diferencias establecidas en los ítems sean constantes. A este respecto, podemos ver que las diferencias más acusadas se manifiestan en los ítems relacionados con cuatro aspectos:

a). En primer lugar, con el dominio de la estructura del texto argumentativo (+18%). Cabe destacar a este respecto que, aunque ambos grupos partían para los trabajos de evaluación de los mismos presupuestos teóricos, los ejercicios realizados con contextos amplios le han permitido una mejor comprensión de la tipología de estos, así como una mejor relación entre las exposiciones teóricas y el acomodo de los argumentos en función de su peso y de los objetivos perseguidos.

En segundo lugar, el relacionado con el uso de ejemplificación propia como elemento confirmatorio de la propia tesis (22%). Hemos podido constatar, a este respecto, que el conocimiento de aspectos amplios de un problema concreto tratado abre la puerta a que el alumno se atreva en mayor grado a entrar en su propio conocimiento enciclopédico para ayudar a consolidar argumentos.

En tercer lugar, el dominio de recursos focales subjetivos como el uso de la interrogación o la exclamación (18%). En este punto, tuvimos ocasión de constatar algo de lo que ya viene hablando la moderna pragmática y la lingüística cognitiva: una mayor intensidad en nuestra percepción sensorial del mundo estimula nuestro comportamiento, incluyendo, lógicamente, también el lingüístico. Lo analizado sugiere, por tanto, que el ampliar el contexto y la situación de los hechos estimula a los alumnos a la hora de poner en marcha mecanismo existentes en la lengua, pero poco utilizados en ocasiones por falta de un mayor conocimiento y, por ende, de hábito en dicha práctica.

En cuarto lugar, el recurrir a diferentes fuentes informativas para apuntalar una tesis (16%). A nuestro juicio, y más allá de las explicaciones detalladas de carácter teórico del profesor, una amplia contextualización de los hechos ayuda a poner sobre la mesa una situación de mayor complejidad cognitiva que termina redundando en la mejora de la capacidad del alumno para hacer emerger sus propias fuentes para argumentar su tesis.

Todo lo expuesto parece sugerir que la iniciativa del proceso por parte del alumno, sumado a la necesidad de someterse a un contexto sobre el que extraer

argumentos, despierta nociones de la argumentación que, sin este tipo de esfuerzo, quedan solapadas.

Por otra parte, en el otro extremo, hallamos ítems en los que las diferencias son mínimas o poco representativas.: uso de la contraargumentación (4%), uso de conectores en relaciones lógicas (3%), y la adecuada interrelación de argumentos. De ello se puede deducir que estos parámetros son los que, a priori, menos esfuerzo necesitan para ser captados para su uso por parte de los jóvenes.

Más allá de la cuantificación de los parámetros seleccionados en los diferentes ítems, este estudio permite, asimismo, entrever la existencia de mecanismos en el mismo proceso de aprendizaje que necesitan ser abordados desde otros enfoques con el fin de alcanzar mejores resultados.

Conclusiones

Tras el experimento realizado en este estudio, parece haber quedado demostrada la relevancia de contar con el aprendizaje activo en el contexto operativo-situacional para la correcta construcción de un discurso argumentativo con el que resolver los conflictos y discrepancias que el alumno pueda tener en la vida diaria. Es, por tanto, evidente que el hecho de contar con el respaldo del contexto en el que se produce el acto argumentativo les permite desarrollar de modo más óptimo su competencia comunicativa y estructurar sus textos con mayor destreza.

Tras el análisis de los datos obtenidos podemos extraer las siguientes conclusiones: a) La primera es que en todos los parámetros estudiados los alumnos que han trabajado en contextos amplios han superado al grupo de control; b) Las diferencias más acusadas entre ambos grupos aparecen en los ítems 1 (nivel de dominio de la estructura del texto argumentativo – 18% superior); 5 (nivel de corrección de los diferentes tipos de argumento en aras de sustentar la propia tesis – 15% superior); 7 (apuntalamiento de la propia tesis con fuentes informativas que la ratifiquen – 16%); 9 (utilización convincente de ejemplos concretos que confirmen su tesis – 22%); y 10 (uso de las formas de interrogación, exclamación e insinuación para

atraer el interés al objeto de persuadir – 18%). c) Llama la atención que, a diferencia de lo que acabamos de señalar, hay 3 parámetros (ítems) donde la diferencia de comportamiento de uno y otro grupo es casi inapreciable.

Los resultados obtenidos tras la aplicación de la secuencia didáctica ponen de manifiesto que los alumnos de 4º de ESO que dominan los mecanismos de reformulación, recuperación y refutación del debate argumentativo logran con mayor eficacia defender sus tesis, esto es, aumentar su capacidad de persuasión. Y esto es tan solo posible, en opinión de Dolz y Schneuwly (2006, p. 46-49) cuando el tema o tópico de la secuencia didáctica resulta de interés para el alumno, a la par que propicia el debate por medio de las réplicas y discrepancias a la tesis defendida por el emisor. A través de la secuencia didáctica ha aprendido a considerar la elaboración de su texto argumentativo como su objeto de trabajo, de reescritura, de reconsideración y no como objeto de estudio teórico y apartado de la realidad en la que vive. A nuestro entender, este mejor aprendizaje ha sido posible gracias a que el eje de la secuencia didáctica responde a los intereses del alumno: asume el proceso de aprendizaje en su conjunto y responde a un principio de retroalimentación, toda vez que los resultados obtenidos sirven para, por un lado, subsanar las deficiencias del estudiante de cara al necesario dominio del texto argumentativo, y, de otra, a reforzar sus fortalezas.

Referencias

ADAM, J. M. **Les texts: types et prototypes**. París: Nattan, 1995.

ATIENZA, M. **Derecho y Argumentación**. Bogotá: Ediciones de Universidad del Externado de Colombia, 1997.

ANSCOMBRE, J C.; DUCROT, O. **La argumentación en la escuela**. Madrid: Gredos, 1994

BAZARRA MACÍAS, A. **Modelos de secuencias didácticas**. Durango: Universidad Pedagógica de Durango, 2020.

CAMPS, A. Aprender a escribir textos argumentativos: carácter dialógico de la argumentación escrita. **Comunicación, Lenguaje y Educación,** v. 7,(25), 51-63, 1995

CARO VALVERDE M. T.; GONZÁLEZ GARCÍA, M. **Didáctica de la argumentación en el comentario de textos**. Madrid: Síntesis. 2018.

CHARANDEU, P.; MAINGUENEAU, D. **Diccionario de análisis del discurso.** Buenos Aires: Amorrortu Ediciones. 2005.

CHOCOBAR, C. Didáctica de la argumentación en el comentario de textos. **Educatio Siglo XXI**. v. 37 (1), 243-246. 2019.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of sintaxis**. Cambridge: MIT Press. 1965.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRRUBIA, J.; ROCHERA, M. J. Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. **Infancia y Aprendizaje, v.** 59-60, 189-232. 1992.

COTTERON, J. ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? **Comunicación, Lenguaje y Educación**. V. 26, 79-94, 1995.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. **Argumentar para convencer: una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo**. Pamplona: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. 1996.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B*. **Per a un ensenyament de l´oral: iniciació al generes formals a l´a escola.*** Valencia: Instituto Interuniversitario de Filología. 2006.

DOMÍNGUEZ, M. C.; ELIZALDE, M.; FERRATTO, L. Tras las huellas de la enunciación: abordajes discursivos de la argumentación. En D. Moro, N. Forte & M. C. Gaiser (eds.), **La argumentación en el foco: discurso, texto y gramática. Perspectivas para el aula.** Buenos Aires: Teseo. 2020.

ESCANDELL VIDAL, M. V. **Introducción a la Pragmática**, Barcelona: Ariel. 1996.

FRACA, L. **Pedagogía integradora en el aula: teoría, práctica y evaluación de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita**. Caracas: Libros El Nacional. 2003.

FINGERMANN, G. **Lógica y teoría del conocimiento**. México: Ediciones Ateneo Regenerado. 1997.

FUENTES, C.; ALCAIDE, E. **La argumentación lingüística y sus medios de expresión**. Madrid: Arco Libros. 2007.

GUY BASSART, D. Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. **Comunicación, Lenguaje y Educación**. v. 26, 55-66. 1995.

HABA, E. P. Lo racional y lo razonable. **Revista de Filología y Lingüística**. v. 14(43), 1-32. 1978.

HUMAN TORREJÓN, N. **La argumentación como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión oral en estudiantes del I Ciclo de Derecho.** Tarapoto: Universidad César Vallejo. 2016.

HYMES, D. On Communicative Competence. En J. B. Prides & J. Holmes (eds.), **Sociolingüistics.** p. 269-273. Harmondsworth: Penguin Books. 1972.

IBÁÑEZ GARCÍA, G. Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. **Aula de Innovación Educativa**. V. 1, 13-15. 1992.

JANIK, A.; TOULMIN, S. **La Viena de Wittgestein**. Madrid: Taurus. 2001.

RODRÍGUEZ, A. M.; CORAL, R. E.; ANDINO, M. G.; PORTILLA, O. W. Habilidades de argumentación: una propuesta para el planeamiento de posibles soluciones a conflictos interpersonales. **Educación y Desarrollo Social.** v. 11(2), 32-54. 2017.

TOULMIN, S. **The usages of argument**. Cambridge: Cambridge University Press. 1958.

VALLÉS, A.; PINÓN, G.; SOTO, P.; URIBE, G. Modelo de una secuencia didáctica en base a la teoría lingüística de Lev Vigotsky. En A. Barraza (coord.), **Modelos de secuencias didácticas**. Durango: Universidad Pedagógica de Durango. 2020.

VILÀ, M.; CASTELLÀ, J. **Didàctica de la l´llengua oral formal. Continguts d´la prenentatge i seqüences didàctiques**. Barcelona: Graó. 2002.

UNZÚE, A. **Argumentar para debatir. Una propuesta para todas las áreas de Secundaria**, Pamplona: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. 2012.

VIGOTSKY, L. **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: Pléyades. 1978.

Data do envio: 19/07/2023
Data do aceite: 20/09/2023.

RevistAleph

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO *ECOLOGIA DOS SABERES*: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU PAPEL TRANSFORMADOR.

FOR A RURAL EDUCATION AS ECOLOGY OF KNOWLEDGES: CONSIDERATIONS ON THE EXPERIENCE OF RURAL EDUCATION AND ITS TRANSFORMATIVE ROLE

Ronald Apolinario de Lira[18]

Resumo

Nesse artigo trataremos da Educação do Campo como uma proposta educacional transformadora, resultado da atuação dos movimentos sociais do campo na luta por educação específica e adequada à sua realidade social. Levamos em consideração as teorias decoloniais de Boaventura de Sousa Santos sobre Pensamento abissal e Ecologia de Saberes como eixos analíticos para entendermos os embates entre a epistemologia ocidental excludente versus propostas alternativas e emancipadoras, existentes nas discussões de como se construir uma Educação do Campo inclusiva feita a partir do campo. Em seguida, mostraremos as políticas públicas para a implantação da Educação do Campo nas escolas do campo e em cursos universitários no Brasil, em especial na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Políticas Públicas para Educação do Campo.

Abstract

This article seeks to present Rural Education as a transformative educational proposal, resulted from rural organized social movements which search for specific and adequate education to their social reality. We considered decolonial theories proposed by Boaventura de Sousa Santos about Abyssal Thinking and Ecology of Knowledges with analytical axes for understanding the shocks between the western excluding epistemology versus alternate and inclusive proposals, existing in discussions of how to build an inclusive Rural Education built out of the rural place. After we will show public policies made for setting the Rural Education in rural schools and university courses in Brazil, specially at the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Key words: Rural Education. Pedagogy of Alternes. Public Policies for Rural Education.

[18] Professor adjunto do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Docente permanente e membro do colegiado executivo do Programa de Pós-graduação em História (PPHR-UFRRJ). Doutor e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com Licenciatura em História pela mesma universidade. Email: ronaldapolinario@ufrrj.br. Telefone: (21) 98389-3677. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4625-049X.

CC BY SA

Introdução

Quando pensamos em Educação do Campo, podemos lembrar de uma música cantada por Gilvan Santos *"Não vou sair do campo pra poder ir pra escola/ Educação do Campo é direito, não esmola"*[19]. Seus versos deixam clara a urgência da adequação dos espaços de Educação em um país tão vasto e heterogêneo como o Brasil. As necessidades das camadas camponesas no nosso país nem sempre são enxergadas com a devida atenção e minúcia, principalmente quando o quesito é Educação.

A Educação do Campo, advindo da união das lutas de camponeses e camponesas e dos movimentos sociais, leigos e religiosos, é o resultado de uma luta diária para a garantia milimétrica de direitos que, infelizmente, devem ser conquistados e reconquistados à medida em que a realidade política brasileira sofre mudanças de ventos. Tristemente, em nosso país, a conquista de direitos não significa a sua perenidade, como pudemos assistir com a reforma trabalhista efetivada no governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018).

Adiante, trataremos da Educação do Campo a partir de duas abordagens epistemológicas: uma no campo da teoria e outra abordando o mundo da prática. Primeiramente buscaremos enquadrar a experiência em Educação do Campo como parte de algo mais amplo, mais abrangente e significativo, que é o embate entre lógicas pedagógicas geradoras de humanização/emancipação contrárias àquelas que produzem desumanização/subordinação (ARROYO, 2021, 22), ou parafraseando dois conceitos propostos por Boaventura de Sousa Santos: a busca de uma *ecologia de saberes* contra uma tradicional *monocultura* das pedagogias capitalistas ocidentais (SANTOS, MENESES, 2010).

Num segundo momento, trataremos das experiências vividas na Educação do Campo no Brasil, e as políticas públicas que possibilitaram a existência e manutenção de projetos populares para o campo. Iniciativas como o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA), o *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo* (PROCAMPO) e o *Programa Nacional de*

[19] Não há referências online que aponte para a real autoria da canção. Mencionamos o nome do cantor Gilvan Santos por ser ele o mais conhecido a entoá-la. Ficamos abertos a futuras descobertas sobre o real autor da música.

Educação do Campo (PRONACAMPO) cimentaram o caminho de lutas dos movimentos sociais do campo e das suas populações por direito a uma escola específica e a criação de programas de graduação de Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades públicas.

Com um olhar mais pontual, no quesito da formação docente para a atuação das escolas do campo, veremos que a experiência de construir saberes campesinos em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro localizada na Baixada Fluminense (UFRRJ), periferia do estado, encontrou desafios *suis generis* para a sua própria existência. Num recorte espaço-temporal, trataremos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC-UFRRJ),[20] sua trajetória e seu papel na construção de espaço diferencial não só na UFRRJ como na vida da sociedade campesina, periférica e popular do lugar onde está inserida, oferecendo um curso de formação de professores num espaço de urbanização híbrida, onde as populações camponesas encontram-se cercadas de ocupação desordenada do espaço e pela iniciativa imobiliária. Acreditamos que a existência da LEC-UFRRJ seja por si só uma experiência de educação decolonial, promovendo o questionamento da prática educacional tradicional e oferecendo outras epistemologias.

Entendemos que a existência da LEC-UFRRJ se insere no fazer de uma *ecologia de saberes*, que nos mostra as múltiplas possibilidades de convívio de diferentes saberes – educacionais, políticos, culturais – em espaços compartilhados, seja nas comunidades, seja na universidade. Ela representa a práxis de uma educação libertadora e emancipadora, se aproximando dos ideais da educação popular (FREIRE, 2021a, 2021b, 2021c).

Por uma Ecologia dos Saberes

Cremos que a posse de um conjunto próprio de singularidades na Educação do Campo – natureza de suas metodologias e dos sujeitos a que se propõe – faz com que ela se apresente como experiência pedagógica decolonial, construindo e reconstruindo um novo conjunto de saberes e práticas. Esse frescor nem sempre é visto com bons olhos para os que dele não fazem parte. Acreditamos que a existência da Educação do

[20] A sigla "LEC" – Licenciatura em Educação do Campo – às vezes pode aparecer como "LEDOC" em alguns periódicos e literatura especializada. Essa nomenclatura é definida a partir dos agentes do seu meio, cada curso se identifica à sua maneira, variando sua grafia, mas tendo o mesmo significado.

campo vá além de mais uma modalidade pedagógica, alcançando uma *práxis* mais ampla, onde novas epistemologias possam surgir a contrapelo da lógica do mercado capitalista. É nesse sentido que a localizaremos na chamada *"Ecologia dos saberes"*, uma forma contra-hegemônica de ideias e práticas.

O conceito de Ecologia de Saberes foi proposto pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos no livro *Epistemologias do Sul* (SANTOS, MENESES, 2010), organizado por ele e por Maria Paula Meneses, que viria ser expandida por outra obra do autor (SANTOS, 2019). Ao tecer essa proposta, Santos pondera sobre o papel dos discursos de colonização existentes há muito tempo nos espaços coloniais, não apenas nas atividades colonizadoras práticas – escravidão; espoliação de riquezas – mas principalmente na produção de um discurso colonialmente válido e autoproclamado como o único existente, o que o autor denomina *pensamento abissal.* O pensamento abissal produzido pela experiência da colonialidade se manifestou como a expressão do real sobre todas as formas de conhecimento do mundo, esse conjunto de saberes são sempre oriundos do *norte* (Ocidente) e clamam para si o direito de serem a mais fiel expressão da percepção do real. Por se tratar de um conjunto de saberes naturalmente excludentes, o pensamento abissal propõe deslegitimar toda e qualquer experiência que não se paute na verdade apregoada por suas bases. Há uma linha imaginária dividindo as experiências vividas nos espaços da colônia[21] de um lado e, do outro, o *lócus* colonizador, como nos diz Santos (2010, p. 39):

> O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos e causa por práticas humanas. (...) a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicos.

O que ocorre do lado colonial da linha não é considerado como real, útil ou válido para o padrão epistemológico hegemônico, o pensamento abissal representado pelo moderno pensamento ocidental. Sejam práticas organizativas sociais, ideias

[21] A discussão sobre uma geografia delimitadora, onde as bases se sustentam sobre uma diferença colonial estão presentes em diferentes trabalhos de especialistas em várias áreas, como as Ciências Humanas e Sociais. Entre eles podemos citar as contribuições de Walter D. Mignolo (2011;2020), tratando do "Pensamento Liminar" (2020, pp. 77-126); Homi Bhabha e o "Lugar da Cultura" (2010) ou Stuart Hall (2018) que trata sobre a ideia de Diáspora.

filosóficas, pedagogias ou formas próprias de agricultura, se elas são oriundas do lado subalterno da linha e não reproduzirem a lógica abissal, essas representações não são consideradas sequer existentes.

Para Santos, seria necessário a construção de epistemologias alternativas e não-abissais para contrapor o programa hegemônico do pensamento tido como unicamente válido. Essas novas formas de pensar e agir deveriam vir exatamente do espaço colonial da linha através da construção associativa do que o autor denomina de um *Pensamento Pós-Abissal*, ou uma *Ecologia de saberes*, pautados nas bases da partilha, co-presença e a aceitação da diversidade das experiências (SANTOS, 2010, pp. 52-54). Dentro dessa vasta rede de trocas, o pensamento ocidental moderno não deveria ser sumariamente descartado, mas humildemente ocupar seu lugar como mais um conhecimento possível (co-presença).

Criar uma ecologia de saberes envolve obrigatoriamente a participação de pessoas, saberes e ignorâncias.[22] Saberes ancestrais no trato da terra e formas alternativas de educação popular somam-se às possíveis experiências pós-abissais na vida das periferias e regiões de povos tradicionais como caiçaras, indígenas e quilombolas; as ignorâncias garantiriam espaços abertos para o acolhimento de saberes ainda não computados. As suas práticas no campo, a cultura da oralidade e as peculiaridades que explicam seus mundos – religiosidade, tradição, ancestralidade – são bons exemplos de composições válidas na ecologia dos saberes.

Independentemente do peso que o pensamento abissal exerça sobre o lado colonial da linha, nunca deixamos de propor alternativas para a hegemonia forçada da lógica do capital. Seja através de práticas agroecológicas no campo, seja pela manutenção de memória da comunidade tradicional ou, segundo Santos, "(...) promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos" (SANTOS, 2010, p.57).

[22] Para Boaventura de Sousa Santos, o conceito de *ignorância* pressupõe uma dinâmica relacional com sua contraparte, os *conhecimentos*. O binômio ignorância/conhecimento é a base da produção sempre dinâmica de novas epistemologias, segundo o autor "(...) a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, ignorância não é necessariamente um estado original ou um ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem (Sic.) implícitos num processo de aprendizagem recíproca" (SANTOS, 2010, P. 56).

A educação do Campo se insere nessa lógica de epistemologias híbridas, onde os conhecimentos científicos formais se somam – mas nunca se sobrepõem – àqueles tradicionais e práticos das comunidades que a acolhe e lhe dá sentido. Assim como a proposta de Santos demanda a produção de uma nova epistemologia a partir da prática coletiva e contra-hegemônica dos atores sociais, a Educação do campo só pode existir a partir da luta dos movimentos sociais e sujeitos concretos, na busca incessante de políticas públicas que respondam às suas especificidades.

"Outros Sujeitos, outras pedagogias"[23]

Prafraseamos o título do livro de Miguel G. Arroyo e construimos uma ponte entre a proposta decolonial de Santos, de reconhecendo a alteridade epistemológica como algo positivo, e a necessidade da criação de novos espaços através de ferramentas também novas e coletivas, para que haja pedagogias alternativas e válidas por seu próprio mérito, defendida por Arroyo. Faz-se mister que se produza, para Arroyo (2021, p. 25):

> Tempos/espaços em que Outros Sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de uma outra cidade, de um outro campo, outros saberes e identidades. Tempos/ espaços onde se afirmam Outras Pedagogias de emancipação.

Para que haja efetiva construção de diálogos horizontais contra hegemônicos, é necessário que os sujeitos não apenas *recebam* uma nova – ou a mesma – pedagogia, mas que eles também possam *construir* de forma compartilhada os saberes que reconhecem como válidos. Ainda considerando a proposta de Santos, não supomos que seja necessário o abandono do saber ocidental moderno nas ciências da educação, mas que haja a flexibilidade e humildade para que esses saberes possam conviver de forma horizontal.

[23] Título da obra de Miguel G. Arroyo (2021)

A construção de saberes de forma coletiva, participativa e ecológica é a essência do conhecimento decolonial, onde é superada a dicotomia pedagógica de dominação/subalternização *versus* humanização/emancipação, "construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais" (ARROYO, 2021, p. 29), abrindo horizontes para novos sujeitos para pedagogias também renovadas.

A Educação do Campo traduz- se na busca dos sujeitos do campo por uma nova pedagogia que leve em consideração sua especificidade, não somente no que tange a singularidade dos tempos de plantio e colheita, mas também os seus saberes e valores únicos. Essa busca se deu no tempo e através da participação ativa dos campesinos como dos movimentos sociais, pressionando os poderes públicos para que seus direitos fossem enfim garantidos. Infelizmente, essa luta está longe de ser encerrada.

Uma Educação do Campo *com* os sujeitos do campo

Antes mesmo do reconhecimento institucional da Educação do Campo como direito garantido às populações campesinas, os movimentos sociais já trabalhavam para pôr em prática uma alternativa às formas de educação tradicionais. Podemos dizer que o direito à existência é posterior à existência em si das práticas de Educação do Campo. Um exemplo nos é dado por Roseli S. Caldart (2011a) da atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, já nos anos de 1980, ousava em desenvolver uma educação camponesa: "As famílias sem-terra *mobilizaram-se* (e mobilizam-se) *pelo direito à escola* (...), lá no início da década de [19]80" (CALDART, 2011a, p. 91).[24]

Caldart nos aponta que a Educação do Campo nunca se encontrou de forma estacionária. Ela descreve a caminhada em três passos: "1) O campo no Brasil está em Movimento; 2) A Educação Básica do Campo está sendo produzida nesse movimento; 3) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada nesse movimento". (CALDART, 2011a, p. 89). Desde suas origens, dos anseios das populações do campo por uma educação que dialogasse com seu meio e seus valores, até a sua efetivação como modalidade pedagógica, a Educação do Campo se fez através dos movimentos sociais do campo e de agentes comprometidos com outras formas de educação.

[24] Grifos no original.

Ao longo de nosso passado de experiências agrárias, a Educação do Campo foi precedida por uma modalidade bastante diminuída no que tange a participação dos camponeses em seu próprio destino. O poder de agência dos sujeitos do campo não existia nos tempos da chamada "escola rural", projeto de implementação de escolas nas áreas rurais sem a menor adaptação ou acolhimento dos saberes dos sujeitos do campo.[25] Era uma escola assistencialista, com um currículo produzido para realidades e valores urbanos que via o camponês de forma preconceituosa e sem qualquer possibilidade de protagonismo em sua própria educação (BICALHO; OLIVEIRA, 2018, pp. 272-273). A existência da Educação do Campo através de escolas do campo foi a virada numa uma mudança de paradigma para os sujeitos camponeses, ao definir o protagonismo e as vivências próprias do seu meio.

Como já afirmamos, a participação de entidades organizadas da sociedade civil (MST; Comissão Pastoral da Terra - CPT; Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA; etc.), assim como conglomerados de sindicatos rurais (Federação dos Trabalhadores na Agricultura - FETAG; Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura -CONTAG etc.) não apenas contribuíram, mas atuaram diretamente em todas as demandas para a existência de uma Educação do Campo formal e reconhecida como direito dos sujeitos do campo. A partir da Constituição de 1988, a luta pela Educação *do* Campo e *no* campo foi acompanhada por derrotas e vitórias no nível das esferas do poder público. A garantia de instâncias públicas para representar a necessidade de especificidade da Educação, assim como projetos de fomentos para a construção de escolas do campo comprometidas com os valores e a realidade camponesas e, mais adiante, a criação de cursos superiores específicos para a formação de educadores do campo foram lutas longas e desgastantes que ainda não se concluíram.

Como resultado das lutas organizadas dos movimentos sociais, a Educação do Campo consiste em promover a adequação da realidade educacional àquela das populações do campo e não o contrário. Em outras palavras, não é o camponês que deve se adequar à realidade da escola, mas o seu oposto: é preciso que a educação seja planejada para a realidade, o espaço e a temporalidade do camponês. A existência

[25] Para o debate entre as diferenças do modelo de escola rural para a escola do campo, há uma robusta produção, dentre elas citamos GOHN, 2001, 2002; MARTINS, 2009; VENDRAMINI, 2009.

de “escolas *do* campo” não seria sinônimo de “escolas *no* campo”, estas são apenas uma reprodução do sistema geral de educação, com horários e conteúdo que não representam a especificidade dos saberes camponeses, mas uma repetição de valores urbanos voltados para o mercado numa lógica abissal; já aquelas, seriam espaços próprios de ação e protagonismo do sujeito do campo, uma forma de construção e intercâmbio de saberes formais e locais na escola.

A escola do campo tem seu direito de existir, mas nem sempre ela foi concretizada como política pública a contento. A própria definição do que seria *campo* deve ser considerada com maior profundidade do que apenas “uma questão geográfica”. Na definição de Bicalho e Oliveira, o campo: “É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares” (BICALHO, OLIVEIRA, 2018, p. 271), ele não se resume unicamente aos que plantam, mas a todo o seu meio contextual. Ainda hoje não chegamos ao ponto de celebrarmos uma ampla Educação do Campo no lugar que lhe é devido. Admitimos que a realidade das escolas do campo difere em todo o país assim como ocorre também com a realidade camponesa; o campesinato de diferentes partes do país possui características próprias, logo as escolas do campo não apresentam características idênticas. Em certas regiões temos mais escolas do campo e garantias locais para a sua manutenção, em outros lugares as configurações camponesas podem não ter tanta sorte, sofrendo de administrações públicas precárias, como é o caso da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (BICALHO, MACEDO, RODRIGUES, 2021).

Ainda que nos pareça simples e lógico – e legal – que existam escolas próprias e adaptadas às realidades específicas das comunidades que atentem, isso não é de todo verdade. É sugerido que exista um regime que represente essas realidades empíricas, que dialogue com a realidade do trabalho camponês, como é o caso da proposta pedagógica conhecida como *Pedagogia da Alternância*.

Essa pedagogia diferenciada, forma de organização do tempo da educação, promove a ligação entre saberes escolares e os saberes práticos vivenciados no campo, construindo uma ponte que vai além do conhecimento descolado da *práxis*. Há a divisão entre o período que o estudante está na escola, o *Tempo Escola* (TE) e aquele em que ele retorna para sua comunidade, chamado de *Tempo Comunidade* (TC). Essa

temporalidade não se resume unicamente em períodos em que os alunos têm aulas e outros períodos em que ele é "liberado" para trabalhar, mas vai além, em direção a agregação de saberes que normalmente não se encontram, ou pior, não são valorizados ou mesmo tidos como reais na mentalidade do pensamento abissal. Segundo Castro, Oliveira e Bicalho (2014, p. 129), "A alternância considera as experiências dos educandos e da formação não escolar como suporte para a emancipação (...) Ela multiplica os atores para possíveis intervenções na educação, tais como pais, vizinhos e a comunidade como um todo".

No espectro da administração federal, a Pedagogia da Alternância até hoje ainda não teve seu reconhecimento, ou sequer seu entendimento devido. Em 23 de junho de 2022, o então presidente da República Jair Messias Bolsonaro vetou o projeto de lei PLC 184/2017 do deputado federal Helder Salomão do ES, que versava em seu caput: "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [BRASIL, 1996], que 'estabelece as diretrizes e bases da educação nacional', para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo". [26] O veto do presidente se deu sob a desculpa de que o PLC 184/2017[27]

> Contraria o interesse público e incorre em vício de inconstitucionalidade ao substituir a expressão 'escolas rurais' pela expressão 'escolas do campo', de sentido mais restrito, pois estas se referem somente às escolas situadas em ambientes rurais e que se enquadram na modalidade de educação do campo, enquanto aquelas podem se enquadrar nas modalidades de educação do campo, de educação escolar indígena e de educação escolar quilombola.

É curioso que o veto tenha sido dado em nome de uma suposta "isonomia", afirmando que as escolas do campo, assim designadas em detrimento de "escolas rurais", deixassem de lado as demais especificidades, quando o que ocorre é exatamente o oposto. As escolas do campo, em diferentes lugares do Brasil, atendem as populações camponesas, compostas amplamente dentro de suas especificidades. Os sujeitos do campo são assim definidos por Caldart (2016b, pp. 152-153):

---

[26] Para o texto integral do PLC 184/2017, *Cf.* https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7346162&ts=1655986466047&disposition=inline visitado em 20/02/2023.

[27] *Cf.* https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/06/23/vetado-projeto-que-permitiria-ensino-rural-dividido-entre-teoria-e-pratica visitado em 20/02/2023.

> São sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente. (...) O campo São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos.

Para que haja Educação do Campo deve haver escolas do campo e ferramentas adequadas para a construção de saberes próprios e protagonismo dos seus sujeitos.

Há um longo histórico da luta dos movimentos sociais em prol da Educação do Campo no Brasil. O trabalho de construção dessa modalidade vem dando passos estreitos, mas contínuos, a partir dos anos de 1990, quando se abre a possibilidade de inserção das necessidades do campo nas agendas e nas frestas do aparelho das instâncias governamentais. Os principais mecanismos que deslancharam políticas públicas para a Educação do Campo foram fruto desse esforço contínuo dos movimentos sociais e das pessoas que os compõem.

Educação do Campo como resultado da luta social nas políticas públicas

Como vimos anteriormente, as experiências de Educação do Campo não podem ser resumidas na existência das escolas rurais, modelos antigos de uma educação bancária, pautada na reprodução do formato urbano para a população do campo. É mister que a Educação do Campo propriamente dita possa se fazer existir, dialogando com o campesino como educação que promova o binômio humanização/emancipação na educação (ARROYO, 2021) através da adoção de modalidade e ferramentas adequadas, como é o caso da Pedagogia da Alternância e toda a amplitude de ação que ela oferece.

O segundo ponto necessário para que haja a Educação do Campo é a existência de espaços de formação acadêmica para os professores que irão atuar nas escolas do campo. Docentes que seguirão a partir de uma formação necessariamente libertadora, promotora de valores do campo e da educação popular. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são, assim como as escolas do campo, o resultado da luta e

reivindicação dos sujeitos do campo, povos tradicionais e acadêmicos frente aos poderes públicos. Ambas as experiências possuem ligação umbilical tanto em sua gênese como também nas práticas que promovem e na forma de entender o papel do campesino como agente de sua própria história.

As experiências de Educação do Campo como modelos de pedagogia de inclusão e emancipação contra-hegemônica são, como vimos até aqui, práticas nascidas das necessidades das pessoas do campo, sujeitos concretos que demandam educação específica para o seu meio de vida. Essas experiências se deram através de diferentes lutas e atores, entidades e movimentos sociais, e resultaram em ganhos paulatinos que possibilitaram a existência de escolas do campo, LECs e o fomento para projetos de pesquisa e extensão para estudantes e docentes do campo.

No final dos anos de 1990, com políticas públicas capitaneadas pelas pressões massivas do MST, houve diálogos nos espaços federais para o fomento à Educação do Campo. Programas que perpassaram secretarias e ministérios se traduziram em ações práticas. Abaixo, temos a lista dos três principais programas que fomentaram as políticas públicas para a Educação do Campo:

Tabela 01 – Programas governamentais para a Educação do Campo

Programa	**Criação/ Implementação**	**Propostas**
PRONERA	2001/2004	Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.*
		O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas

PROCAMPO	2007	instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.**
PRONACAMPO	2012/2013	Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.***

Fonte: Documentos do governo federal (*BRASIL, 2010, p. 18; ** BRASIL, S/D; *** BRASIL, 2013, p. 03)

Acessibilidade: Tabela composta de três colunas e quatro linhas. A primeira linha, de cima para baixo, é composta por três espaços em cor diferenciada, com os itens: *Programas; Criação/Implementação* e *Propostas*. As demais linhas apresentam o texto de cada item; A primeira coluna, à esquerda tem coloração diferente, possui, em cada linha – de cima para baixo – o nome de um programa de financiamento de políticas do campo obedecendo os itens das linhas explicitados anteriormente.

Segundo Santos e Silva (2016) inicialmente a pressão pela implantação de uma Educação do Campo nos moldes contra hegemônicos foi o resultado da luta do MST no final dos anos de 1990. Em 1997, ocorreu o I Encontro Nacional de Educadores Pela Reforma Agrária (ENERA), que traçou linhas de ação que desaguaram na criação do PRONERA. Para Santos e Silva (2016, p. 138):

> O principal objetivo do PRONERA se constitui como mecanismo em favor da democratização da educação para os trabalhadores/as da reforma agrária, respeitando as particularidades dos sujeitos sociais e, paralelamente, contribuindo para a permanência dos agricultores no

campo, tendo o desenvolvimento sustentável como principal resultado desse processo.

O PRONERA transitou pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária, que o homologou através da Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998 (BRASIL, 2008), sendo incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Mas foi somente no ano de 2004 que o então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva formalizou suas estruturas na forma de um "Manual de Operações" (SANTOS; SILVA, 2016, p. 138).

Enquanto o PRONERA tem como meta o fortalecimento da educação para o trabalhador do campo da reforma agrária, o PROCAMPO tem a intenção de viabilizar uma estrutura estável de formação pública para futuros educadores do campo.

Se, até hoje, temos um desconhecimento de boa parte da classe trabalhadora da Educação sobre as diversificadas formas de educação específica, a existência de cursos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo sofre segue o mesmo destino. Na UFRRJ, podemos afirmar a partir de nossa observação como docente da LEC-UFRRJ que o curso não é sequer compreendido por boa parte das chefias institucionais. Ainda que o embrião da LEC-UFRRJ tenha surgido a partir da experiência do PRONERA, o curso regular atual é o resultado da política do PROCAMPO.

O PROCAMPO foi criado em 2007 através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD.[28] Ele tem a intenção de promover cursos de LEC nas universidades públicas, contando com a representação tanto dos especialistas acadêmicos como dos movimentos sociais do campo. A implantação das LECs se iniciou nas seguintes universidades: (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Brasília (UnB) (SANTOS, SILVA, 2016). Existem hoje 42 cursos de LEC no país,[29] contando com a formação de professores em diferentes áreas.

[28] Atualmente, à sigla "SECAD" resgatou-se uma letra, o "I", que representa a expressão "Inclusão", retirada no período do governo Bolsonaro (2019-2022): "SECADI". Para a SECADI, *Cf.* *http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes* acessado em 01 de abril de 2023.

[29] Dados presentes na página da LEC-UFRRJ: https://institutos.ufrrj.br/ie/licenciatura-em-educacao-do-campo/

Por fim, o PRONACAMPO se propõe a manter a qualidade da Educação do Campo, seja no âmbito das escolas do campo, seja nos cursos universitários que promovem ensino, pesquisa e extensão dessa modalidade. Santos e Silva apontam as especificidade do alcance do PRONACAMPO: “O programa está estruturado sob quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica” (SANTOS, SILVA, 2016 P. 141). Esse programa foi criado no governo da presidenta Dilma Rousseff em 2012, sendo posteriormente efetivado através do Decreto nº 7.352 por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.

A LEC-UFRRJ

A experiência da LEC-UFRRJ teve início no ano de 2010 a partir de um projeto piloto, já abordado anteriormente, possibilitado pelo edital 23/2009 do PRONERA (LEC-PRONERA) para uma experiência de quatro anos de formação dos futuros educadores do campo (2010-2013). Com o financiamento do PRONERA, a LEC formou 52 profissionais a partir das ferramentas e práticas próprias da Educação do Campo.

Foi apenas em 2014 que um novo curso regular de LEC foi consolidado na UFRRJ, com abertura de vestibular próprio para ampla concorrência. Esse formato de curso, compreendendo a duração de quatro anos, formando professores destinados aos últimos anos do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio das escolas do campo nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, além de conteúdos teóricos e práticos de agroecologia que está sendo oferecido até os dias de hoje.

Como vimos, uma das ferramentas mais importantes para a efetiva Educação do Campo comprometida com os sujeitos a quem ela se destina é a Pedagogia da Alternância, modalidade que, desde o curso da LEC-PRONERA, é utilizado como modalidade de ensino (CASTRO, OLIVEIRA; BICALHO, 2014). Ainda que a prática da Alternância tenha se modificado com o passar dos anos, ela continua sendo um pilar identitário de atuação da LEC-UFRRJ.

Diferentemente dos demais cursos de graduação da UFRRJ, a LEC-UFRRJ possui um vestibular próprio para a entrada de novos estudantes. Uma ferramenta avaliativa essencial para a chegada de novos discentes se dá através de um *memorial*, pensado

na necessidade de alcançar aqueles cuja história esteja ligada, de alguma forma, às populações que são os sujeitos-alvo das políticas públicas de Educação do Campo.

Muitas dificuldades foram e são enfrentadas na constante construção e reconstrução da LEC-UFRRJ. A busca de estar sempre próximo aos movimentos sociais e das populações do campo; a constância da busca de entendimento institucional para a garantia da manutenção dos alunos camponeses e de comunidades distantes, como é o caso dos alunos quilombolas de Angra dos Reis. A cada dia o curso enfrenta novos desafios, da falta de investimento da universidade à precarização do serviço público e, em específico, a dificuldade de ser o único curso em regime de alternância da UFRRJ, demandando difíceis negociações com diferentes departamentos que compõem a sua oferta docente.

Por fim, um último ponto traz dois desafios que se agigantam cada vez mais atualmente: 1) a pauperização das populações tradicionais por motivos macroeconômicos e questões políticas pontuais e 2) a transformação acarretada nos territórios cada vez mais sub-urbanizados sofrendo a descaracterização do processo de produção rural.

A LEC-UFRRJ se encontra num território historicamente rural, o município de Seropédica, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Esse município e grande parte dos que se avizinham (Nova Iguaçu, Queimados, Japeri, entre eles)[30] compõem o que conhecemos como "Baixada Fluminense", território um dia rural, mas que hoje é composto por retalhos de urbanidade desorganizada, falta de serviços públicos e um campesinato isolado em diferentes pontos dos municípios. Um outro marco sensível é a crescente violência em toda a região.

Mesmo que os povos do campo na Baixada tenham histórico campesino, já que a distribuição humana da região compunha um importante reduto agrícola do estado (LIRA, 2020), hoje, esse hibridismo de identidades rurais e urbanas não consegue garantir políticas públicas efetivas para a Educação do Campo, como a implementação plena de escolas do campo que trabalhem no regime de alternância, por exemplo. Isso não significa que não exista a luta de movimentos sociais do campo na região, muito pelo contrário, as vitórias conseguidas para que existam escolas do campo em Nova

[30] Para uma definição mais profunda do conceito de "Baixada Fluminense", *Cf.* LIRA, 2019.

Iguaçu – ainda que não plenamente caracterizadas dentro de suas ferramentas fundamentais – não se deu por vontade política municipal, mas pela representação de movimentos como a CPT e sindicatos de agricultores da região (BICALHO, MACEDO; RODRIGUES, 2021).

Hoje, no município de Nova Iguaçu, existem doze escolas consideradas como sendo escolas do campo. Elas se encontram não apenas em espaços agrícolas, mas também em áreas próximas que atendem essas populações, como é o caso da Escola Municipal Jardim Montevideo, no bairro de Tinguá. Ainda que esteja cercada por terrenos cultivados, ela se encontra a menos de um quilômetro de uma estrada federal e de bairros residenciais urbanizados. Essas escolas municipais oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas nenhuma delas trabalha em regime de alternância.

O desafio do hibridismo das populações locais que pretendem se matricular no curso da LEC-UFRRJ também deve ser assunto a ser debatido no futuro, pois, a cada dia, a Educação do Campo oferecida na periferia do estado do Rio de Janeiro se aproxima mais e mais das práticas da Educação Popular, alcançando as classes mais desassistidas e excluídas do protagonismo político e social em suas comunidades, que, na Baixada, estão tanto no meio urbano como no rural.

Considerações finais

A prática dos movimentos sociais exercendo pressão popular organizada sobre o sistema político tem se mostrado uma ferramenta muito valiosa na garantia de políticas públicas para as populações do campo, entre elas o direito a uma educação que represente os ideais, as mentalidades e as visões de mundo próprias dos povos do campo.

Mesmo em tempos “líquidos” (BAUMAN, 1998, 2000), onde os discursos tidos por alguns autores como “grandes narrativas” tenham sido decretadas como encerradas (LYOTARD, 2019), os movimentos sociais não morreram; eles despontam para novos voos na defesa de direitos adquiridos e na busca de novos. A existência de uma Educação do Campo com currículos próprios, destoantes daqueles produzidos para formar trabalhadores para o mercado, é uma prova de que ainda é possível

esperar por novos ares, onde a educação tenha o papel emancipador e garantidor de cidadania para os educandos e as sociedades onde estes estão inseridos.

A Educação do campo traz a proposta de partilhar também os saberes tidos como "não-científicos", por isso mesmo desprezados pela academia pautada por um cartesianismo formalista. Os saberes tradicionais, somados às tecnologias do conhecimento moderno podem seguir lado a lado, sem a necessidade de anulação da sua verdade em prol de uma meta-verdade que lança o contraditório para o abismo da inexistência epistemológica.

Uma ecologia de saberes é a real promessa nas propostas da Educação do Campo, resistente, insistente e prenhe de possibilidades e promessas para a humanização do ato de educar.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Portaria nº 10/98, de16 de abril de 1998. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 1998.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 2010. Documento disponível em: http://transformatoriomargaridas.org.br/sistema/wp-content/uploads/2015/03/Manual-de-operacoes-pronera-2012.pdf .

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO - Documento Orientador.** Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192.

_____. Ministério da Educação. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/procampo .

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. “Em Defesa da Educação do Campo**:** enfrentando o desmonte das políticas públicas.” Periferia, v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021.

CALDARD, Roseli S. “A Escola do Campo em Movimento” In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2016a. pp. 87.131.

_____. “Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção”. In*:* ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2016b. pp. 147-158.

CASTRO, Amanda N. de; OLIVEIRA, Lia Teixeira de; BICALHO, Ramofly. “Pedagogia da Alternância e História da Educação do Campo no Brasil. In: PERRUSO, Marco Antonio; LOBO, Roberta. (Orgs.). **Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade: a experiência da UFRRJ**. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora F&F, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 77 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez. 2001.

_____. **Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola. 2002.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

LIRA, Ronald Apolinario. **Catolicismo e Política: Pastoral da Juventude e a formação partidária no PT.** Curitiba: Appris, 2019.

_____. Fé na Caminhada da baixada fluminense: ocupação camponesa do recôncavo da guanabara e a atuação da Comissão Pastoral da Terra.” In: SANTOS, Ramofly B.; OLIVEIRA, Lia M. Teixeira de; ARAÚJO, Fabiana de Carvalho D. **Interfaces entre o Programa Escola da Terra e a educação do campo no Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Ed. da UFRRJ, 2020. pp. 78-90.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MARTINS, Fernando José. “*Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar”*. Congresso Intern. Pedagogia Social, mar. 2009.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais / Projetos Globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

_____. **The Darker Side of Western Modernity: Global futures, decolonial options**. Carolina do Norte: Dule University, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. “Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. (ed.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 31-83.

_____, MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Ramofly Bicalho; OLIVEIRA, Lia Maria T. “Políticas públicas em educação do campo”. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. III, nº 04, p. 267-290, jan.-jun./2018.

_____; SILVA, Marizete Andrade. “Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo.” In: Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

VENDRAMINI, C. R. & AUED, Bernardete W. **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Editora Insular. 2009.

Data do envio: 04/04/2023
Data do aceite: 17/07/2023.

RevistAleph

PULSAÇÕES CONTEMPORÂNEAS



[Início da descrição de imagem] Pulsações Contemporâneas [Fim da descrição de imagem].

RevistAleph

NO CAMINHO ENTRE O REFEITÓRIO E A SALA DE AULA TEM LÍNGUA PORTUGUESA E MUITA PROSA AFINADA[31]

ON THE PATH BETWEEN THE REFECTORY AND THE CLASSROOM HAS PORTUGUESE LANGUAGE AND A LOT OF TUNED PROSE

Kelfany Antonio Pereira[32]

Maria Inmaculada Chao Cabanas [33]

RESUMO

O artigo analisou as respostas recolhidas nas pesquisas de Botelho (2014), por meio de questionário de múltipla escolha, junto a docentes e discentes da EJA no Ensino Médio, na cidade de Parintins (AM), somando um total de 73 respostas de alunos e 2 de professores. Foram revisitados os dados coletados em com o objetivo de analisar as Representações Sociais instituídas pela atividade educativa e admitidas na educação escolar. Utilizou-se a técnica de análise dos esquemas argumentativos de Perelman e Olbrechts-Tyteca sobre a Teoria da Argumentação. Foi possível chegar à compreensão de que a representação social dominante sobre a Língua Portuguesa ensinada na EJA-EM está fortemente limitada à gramática normativa. Não são trabalhados aspectos considerados importantes no uso social da língua.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Língua Portuguesa. Representações Sociais.

ABSTRACT

The article analyzed the answers collected in Botelho's research (2014), through a multiple-choice questionnaire, with teachers and students of EJA in High School, in the city of Parintins (AM), adding a total of 73 answers of students and 2 of teachers. The data collected in were revisited in order to analyze the Social Representations established by the educational activity and admitted in school education. The technique of analysis of the argumentative schemes of Perelman and Olbrechts-Tyteca on the Theory was used It was possible to understand that the dominant social representation of the Portuguese language taught in EJA-EM is strongly limited to normative grammar.Aspects considered important in the social use of the language are not worked on.

Keys words: Youth and Adult Education. Portuguese language. Social Representations.

---

[31] Parte do texto foi apresentado em eventos acadêmicos. Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[32] Kelfany Antonio Pereira. Universidade Estácio de Sá – PPGE-UNESA/Rio de Janeiro/RJ. E-mail: Kelfany_pereira@yahoo.com.br. Telefone:(21)98786-4736. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8781-2727.

[33] Dra. Maria Inmaculada Chao Cabanas. Universidade Estácio de Sá. PPGE UNESA/Rio de Janeiro/RJ. E-mail:maria.cabanas@yduqs.com.br. Telefone:(21)999614-6432. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0368-8416.

Introdução

A pesquisa aqui proposta procurou reunir falas, para analisar o que dizem os alunos e professores a respeito do ensino de Língua Portuguesa (LP) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas falas foram reunidas através de uma revisão de literatura possibilitando, também, o diálogo com obras teóricas e críticas que permitem um paralelo com a Teoria das Representações Sociais (TRS), a Análise Retórica, a LP e o contexto da EJA no Brasil, confrontando o papel certificador dado a este segmento de ensino com o papel social que este deveria exercer frente ao aluno adulto.

O suporte teórico-metodológico desta pesquisa é capaz de revelar o sentido da LP para os alunos e professores da EJA diante do ensino da LP como uma disciplina escolar. Para chegar ao discurso dos alunos sobre o que vem a ser a LP, foram tomadas como base a dissertação de Botelho (2014) e as pesquisas de Oliveira (2018). Já para analisar a fala dos professores foram considerados como objetos de análise as falas reunidas na dissertação de Botelho (2014), nas pesquisas Oliveira (2018) e na pesquisa de Ribeiro (2019). Esses discursos foram escolhidos por demonstrarem com clareza o olhar dos alunos e professores da EJA diante do ensino dos métodos e práticas da LP, levando a estereotipar o ensino que a escola oferece para esta disciplina.

Deste modo, através da técnica retórica (dissociação de noção), podemos avaliar a eficácia do discurso e se as técnicas utilizadas pelo orador foram eficazes ou não, pela adesão do auditório para que sejam instituídas as premissas dos silogismos (inferências) que constituem os argumentos das representações, em geral, e sociais, em particular.

Afinal, o que é Representação Social?

O termo RS foi cunhado por Moscovici, no ano 1960 do século XX, segundo Sá (2004). Para o autor, neste fenômeno, não há separação entre o individual e o social, pois ao apropriar-se de um objeto, as pessoas não só o reproduzem, mas o reconstroem, devolvendo-o ao ambiente, integrando-o em sua rede de relações significativas no grupo social ao qual pertencem. Diante disso somos conduzidos a refletir sobre que significados são atribuídos à LP para o grupo de professores e alunos da EJA?

Depois de Moscovici, numerosos estudos de campo e de laboratório foram consagrados ao fenômeno da TRS. Entre vários estudiosos importantes, podem ser citados Jodelet (2001) e Abric (1998), que consagraram as pesquisas em RS ao longo do tempo. Esses dois estudiosos, em especial, foram fundamentais aos estudos da TRS, pois permitiram a melhor compreensão da sua base, a importância do seu papel na comunicação e na gênese dos comportamentos sociais.

O conceito de RS designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social.

Neste viés, falar em RS implica considerá-las enquanto emergentes na dimensão simbólica da vida social, pois servem para agir sobre o mundo e sobre os outros. Nascem no cotidiano, nas interações que estabelecemos, seja na família, no trabalho, na escola, nas relações com a saúde, entre outras dimensões da vida social, ou seja, onde quer que exista uma realidade a ser apropriada e partilhada.

Assim, a formação de RS, agrega duas principais características: em primeiro lugar, a premissa de que as RS têm o objetivo de transformar o não-familiar em familiar e, em segundo lugar, a de que é uma modalidade, segundo Moscovici (1984), que tem por função direcionar o comportamento e a comunicação.

Metodologia

Ao pensarmos no discurso de alunos e professores como objeto de investigação para chegarmos até o que vem a ser a Representação Social de LP, é importante trazermos para o nosso trabalho uma abordagem discursiva para que seja feita esta análise. Assim, utilizaremos das estratégias investigativas baseadas na Análise Retórica, pois estas irão nos permitir ir além da questão social dos falares ou da instrumentação de poder que a língua pode revelar.

Assim, uma palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É exatamente desta maneira que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. Tudo isso nos leva a refletir sobre qual a importância de

verificarmos a concepção de LP que está sendo veiculada na EJA e como essa concepção tem se manifestado no discurso de alunos e professores. Para angariarmos subsídios visando responder a estas e outras problematizações já feitas por nós ao longo desta pesquisa vamos nos debruçar sobre as diretrizes da Análise Retórica.

A retórica, ao ser incorporada nos modos dos discursos informativos ou expositivos, a partir do século XIX, se renova, mas ainda é importante lembrar que o objetivo principal da Retórica Clássica, conforme nos esclarece Fonseca (2017), era convencer ou persuadir uma dada plateia a pensar ou a agir de certa maneira.

Incorporando novos e essenciais elementos teóricos e metodológicos ao campo de estudo da análise retórica, temos Chaïm Perelman (2005), filósofo e jurista belga, retomando em suas obras a Dialética e a Retórica de Aristóteles e opondo-se se à ideia de evidência que fundamenta a lógica cartesiana e que há séculos vinha (e ainda vem) influenciando a teoria do conhecimento. Perelman e Tyteca (1993) dão elementos fundamentais em sua obra, nos capacitando a observar com uma apurada técnica de análise que tal oposição é fundamentada no princípio de que reduzir a natureza do conhecimento apenas ao nível lógico é empobrecê-lo, dada sua complexidade. Essa necessidade do autor de expor a complexidade da natureza do conhecimento colocando-o além do nível lógico é mais uma razão que o levou a se aproximar da Retórica.

Para seguirmos esclarecendo os conceitos referentes à Análise Retórica, traremos para nosso diálogo Castro (2016). A autora nos esclarece que é possível verificar que a análise retórica vem expor o implícito que algumas vezes será o não anunciado, mas presente nos discursos que nele se sustentarem o que torna factível explicitar o implícito e o orador, ao construir o seu texto, deve atentar para a constituição da linguagem e seus efeitos.

Neste cenário, constatamos que, na verdade, nada está oculto, do contrário seria impossível tanto o acordo quanto o desacordo entre o orador e o auditório. Agora, já se torna possível situar os discursos a serem analisados.

O que dizem os alunos da EJA?

Para chegarmos a este material que nos permite analisar o discurso dos alunos da EJA sobre a LP, serão utilizados os discursos já levantados por Botelho (2014),

considerando a riqueza dos levantamentos realizados pela autora nas entrevistas realizadas com base em um questionário.

Os discursos foram coletados por Botelho em uma escola da rede estadual de Ensino Médio na modalidade EJA na cidade de Parintins, na qual foram aplicados 73 questionários com duas turmas. As fases são designadas 1ª fase: turma A e 2ª fase: turma B. A turma A da 1ª fase, continha 33 alunos divididos em duas turmas. Já na turma B, ocorreu a 2º fase, contendo apenas 40 alunos, divididos em duas turmas, que responderam aos 12 questionários que possuíam 10 perguntas, sendo elas abertas e de múltipla escolha, totalizando 73 alunos entrevistados.

Na primeira questão, Botelho (2014) pergunta se os alunos gostam ou não da disciplina. Neste item, 65 alunos responderam que sim; gostam da disciplina Língua Portuguesa, pois é uma disciplina que está no dia a dia deles e que também ajuda a desenvolver a escrita, leitura e interpretação de textos. Contudo, o item também recebeu respostas negativas. Somente 08 alunos disseram que não gostam da disciplina, porque a consideram um tanto difícil e não conseguem aprender.

Em relação à questão sobre as dificuldades dos alunos em aprender a LP, foram tomadas como base respostas de 73 entrevistados. Destes, 30 responderam que sim, há dificuldades quanto à gramática, interpretação e produção de textos, pela falta de atenção nas aulas e alguns pela idade e o tempo que passaram afastados da sala de aula. Neste item, também houve respostas negativas. Quanto às respostas negativas, 43 alunos responderam que não tem dificuldades, pois a professora tem ótimo domínio dos assuntos tornando mais fácil a compreensão. Além disso, alguns dos entrevistados descrevem que, dependendo do interesse deles e outros, acham ótimo a disciplina.

As respostas dos entrevistados inferem que a minoria dos entrevistados possui dificuldades com relação à LP, potencializadas por esse longo período longe do âmbito escolar. Os alunos são inquiridos sobre quais atividades o professor (a) realiza nas aulas para minimizar as dificuldades. Dadas as opções, 29 dos entrevistados responderam seminário, outros 16 responderam debate, 23 alunos responderam dinâmica, 5 alunos marcaram a opção “outros” e 13 descreveram as seguintes atividades: exercícios, gêneros textuais, filmes, redação, produção de textos divertidos, pesquisas e leituras.

No questionário utilizado na coleta de discursos realizados por Botelho (2014), 72 alunos responderam que o professor leva em consideração o conhecimento de mundo deles, relatando que os assuntos são introduzidos de acordo com o que conhecem, sempre dando exemplos de situações vivenciadas no cotidiano.

Ao nos debruçarmos sobre os discursos coletados, também através de questionário, por Oliveira (2018) podemos interpretar que, para a maioria dos alunos da EJA, que participaram da pesquisa, os conteúdos gramaticais aprendidos em LP servem em seu trabalho e/ou na sua vida diária para "falar melhor", "escrever sem erros", e para quando vão "preencher um formulário ou curriculum". Com esses discursos, podemos observar que, para esses alunos, o domínio da norma culta é confundido como o aprendizado de uma prática que lhes dará acesso a funções de grande prestígio, além de ascensão a lugares de maior visibilidade e mérito social.

O que dizem os professores da EJA?

Para chegarmos a este material que nos permite analisar o discurso dos professores da EJA sobre a LP, tomaremos como base os discursos já levantados por Ribeiro (2019), considerando a riqueza dos levantamentos realizados nas entrevistas feitas com base em um questionário.

Foram realizadas entrevistas com duas professoras das mesmas turmas em que foi aplicado o questionário com os alunos da EJA já citados no capítulo anterior. Foram feitas 10 perguntas direcionadas a essas docentes procurando esclarecer, analisar e buscar qual a importância, quais os métodos e estratégias utilizadas, qual a contribuição do trabalho em sala de aula e quais os desafios do professor de Língua Portuguesa na modalidade EJA.

Podemos inferir que as professoras entrevistadas realizam, primeiramente, o nivelamento dos alunos, pois, atualmente, as turmas da EJA são diversificadas tanto jovens como senhores e senhoras. Além disso, trabalham de maneira diversificada com recursos didáticos (gincana, atividades lúdicas) para que os alunos dessa modalidade tenham melhor compreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa.

Em relação às práticas docentes, as respostas das professoras enunciam que utilizam metodologias específicas, além de adaptação de conteúdos programáticos, adaptando atividades dos livros de acordo com o nível dos alunos, de forma que eles

produzam e participem efetivamente das aulas adquirindo melhor conhecimento e possibilitando a eles a oportunidade de compreender e obter conhecimentos, além de adquirir novos conceitos diante do ensino da LP, o que favorece sua interação no contexto social no qual estão inseridos.

Quanto à formação, as professoras participantes das entrevistas possuem a formação exigida para exercer o cargo de professora de LP. Uma delas, inclusive, tem dupla formação, pois é formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e formada em Letras com habilitação em Língua Inglesa; a outra, é especialista em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. No entanto, nenhuma delas relatou ter uma formação específica para atuar na EJA.

Observamos que, para as professoras analisadas, um dos maiores desafios está relacionado ao cansaço dos alunos, pois muitos são chefes de famílias e trabalham. Outro ponto desafiador diz respeito à frequência dos alunos, pois estes passam o dia trabalhando e alguns alunos faltam muito, uns vão durante alguns dias depois não vão mais em outros dias, tudo isso dificulta a evolução do trabalho desenvolvido, tornando o ensino da disciplina fragmentado. Além disso, há ainda o relato, por parte das professoras, sobre os alunos que não sabem ler e não possuem uma bagagem de vivências que possibilitem a ales uma interpretação da realidade instituída em seu entorno. Tudo isso tornando difícil a compreensão dos assuntos de Língua Portuguesa, pois a disciplina necessita de leitura para realizar interpretação de questões e até mesmo para criar textos.

Esclarecendo a dissociação de noção

Ao elegerem a variante padrão como privilegiada, o discurso dos alunos analisados por Oliveira (2018) sustenta um preconceito linguístico, pois explicitam suas crenças acerca de uma superioridade social ao comparar a competência linguística entre falantes. Mas de onde vem esse preconceito linguístico que limita a caminhada dos alunos da EJA diante da LP?

Após análise desta dissociação, podemos inferir que o ensino da Língua Portuguesa na EJA é reduzido ao ensino da língua escrita, ficando limitado à gramática normativa. Tudo isso, justifica o preconceito que pode estar subjacente às práticas

docentes em sala de aula, em que as reflexões sobre a língua são norteadas pela gramática normativa e pela rigidez culta, desvalorizando as diferentes variedades sociais da língua em seu uso, de fato.

Deste modo, notamos que os alunos da EJA assumem uma identidade de não falantes de português, diferenciam-se dos outros que têm poder intelectual maior, justamente por saberem um português mais aproximado do aceitável no consenso social. Observa-se, então, uma dissociação da noção de língua portuguesa.

Tal dissociação, conforme Mateus (2018) nos esclarece, é um tipo de argumento que consiste em separar ou dissociar noções em pares hierarquizados, quebrando a unidade e destacando as diferentes noções que um conceito envolve. Assim, A dissociação separa e modifica profundamente as realidades que distingue, como podemos observar diante do ensino da Língua Portuguesa na EJA.

Resultados e discussões

Ao analisarmos os discursos de alunos e professores sobre LP no cenário da EJA, é possível justificar uma intertextualidade entre os documentos que orientam as práticas pedagógicas desta disciplina nesta modalidade, confirmando que a proposta é adotar uma postura mais linguística e não uma normatização do tradicionalismo que ainda podemos observar dentro das instituições de ensino.

Os documentos orientam a prática pedagógica da LP baseada em fundamentos linguísticos, sem ater-se ao objetivo de formação para o trabalho, estando muito mais voltada para práticas sociais diversas, mas insistindo também no fato de que o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos não deve ser restrito ao ensino apenas da Língua Portuguesa.

Com todos esses pontos que dificultam a trajetória do aluno da EJA diante da LP, é possível perceber que eles são capazes de reconhecer os avanços no atendimento de suas necessidades, mesmo reproduzindo em seus discursos uma ideologia de que a escola será transformadora e recuperará todo o tempo considerado por eles como perdido. Para eles, aprender LP significa tomar posse de um bem que os ajudará a conquistar o que aspiram socialmente.

Percebemos que, em seus discursos, os alunos não relatam ter vivenciado situações de preconceito linguístico, mas eles mesmos demonstram seu próprio

preconceito diante do julgamento de valor dado à oralidade. Para eles, falta a noção do valor das variedades linguísticas dentro do seu meio social, ainda que isso faça parte do conteúdo proposto nos documentos oficiais elaborados pelo MEC, não é uma temática abordada com profundidade diante dos alunos. Assim como, saber escutar, saber falar, saber ler e saber escrever de acordo com os padrões da variedade culta e da diversidade contextual devem receber igual atenção, pois este é, não somente um dos desejos dos alunos da EJA, mas o preconizado especificamente no documento que rege essa modalidade.

Finalmente, após análise e interpretação dos estudos reunidos ao longo da elaboração desta pesquisa, se torna possível chegar à representação social do nosso objeto de estudo: o ensino da Língua Portuguesa na EJA é reduzido ao ensino da língua escrita, ficando limitado à gramática normativa.

Considerações finais

É fundamental reconhecer que embora haja uma expansão da EJA no país, ainda não existe uma devida preocupação dos órgãos governamentais no que diz respeito à formação e à capacitação dos educadores da EJA para ministrar o componente curricular Língua Portuguesa. Apesar disso, os professores desta modalidade de ensino não têm ainda uma formação específica, tendo apenas a formação inicial adquirida em curso de licenciatura. Isso acarreta fragilidades na prática cotidiana destes profissionais, que acabam por desenvolverem um trabalho sem uma base consistente de conhecimento apropriado para as especificidades da modalidade EJA.

O reflexo desta problemática, pode ser visto na insatisfação dos educandos, e consequentemente no alto índice de evasão. Claro que esta situação não está dissociada de uma política de atendimento ao aluno da EJA, inclusive de escolas mais próximas ao trabalho ou a residência dos estudantes, oferta de matrículas e condições mínimas e estrutura para atendê-los.

Nesse contexto, o ensino da língua escrita, bem como, metodologias adequadas que favoreçam o letramento do aluno jovem adulto precisam ser ressignificadas. As aulas de Língua Portuguesa devem oferecer aos alunos,

diversificados eventos de fala como, por exemplo, os gêneros textuais, ou seja, o uso de propagandas, revistas, jornais, folhetins, bilhetes, receitas, enfim. É fundamental e essencial a ser repassado aos estudantes podendo trabalhar assuntos interessantes de acordo à idade e série a ser ensinada, facilitando e promovendo o desenvolvimento da linguagem oral.

Assim, mesmo tendo um conceito prévio sobre a Língua Portuguesa, tendo em vista toda a bagagem social que norteia sua definição, é primordial destacar que cada indivíduo possui suas próprias experiências, estando aí incluídas também as extraescolares, que vão modificando e acomodando novas informações e conduzindo as ações, o que deixa nítido que não somos receptores passivos das representações ao nosso redor.

Pode ser, que dessa maneira, a educação proponha estratégias que defendam atitudes comprometidas com um projeto democraticamente elaborado, que atenda a um modelo flexível de indivíduo e de sociedade, para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária.

Referências

ABRIC, J.-C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. de Oliveira (Eds.), **Estudos interdisciplinares de representação social** (pp. 27-38). Goiânia: AB Editora.

BOTELHO, S. H. S.. **A variedade padrão e a oralidade na EJA**: uma abordagem sociolinguística e discursiva. 2014. 168f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2014.

CASTRO, M. R. et al. **Análise das interações em Educação**. Retórica, Argumentação, Comunicação e Representações Sociais. Nova Iguaçu: Marsupial, 2016, p. 99- 132.

FONSECA, C. M. F. P.. **Uma análise retórica do texto " Apelo ao Conar"** .SynThesis Revista Digital FAPAM, Pará de Minas, v.8, n.8, 273-287, dez. 2017.

JODELET, D.. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44. Disponível em: Acesso em: 10 ago. 2019.

MATEUS, S.. **Introdução à retórica no séc. XXI**. Covilhã: ed. Labcom-ifp. 2018. 252 páginas.

MOSCOVICI, S.. **A Psicanálise, sua imagem e seu público.** Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 [1976].

MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations. In S. Moscovici (Ed.), **Social Representations** (pp. 3-70). Cambridge: Cambridge University Press.

OLIVEIRA, H. F. (org.). **Docência**: Interdisciplinaridades e letramentos. Anápolis, GO: Editora UEG, 2018.

PERELMAN, C. O Império Retórico. In: **O Império Retórico**: Retórica e Argumentação. Trad. de Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. Porto: Ed. ASA, 1993 [1977].

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L.. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: MartinsFontes, 2005. 653 p.

RIBEIRO, C.C.S; CARDOSO, M.C.S. **Educação de Jovens e Adultos**: desafios do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Parintins. 2019. Disponível em: http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/1449/1/Educação. Acesso em: 19 de maio 2021.

SÁ, C. P.. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria in SPINK, M. J. P. (org.**) O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

Data do envio: 08/06/2022
Data do aceite: 06/09/2023.

RevistAleph

A GORDOFOBIA EM QUESTÃO: DOS ESTIGMAS À REDUÇÃO DE DANOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM BIOCIÊNCIAS E SAÚDE[34]

FATPHOBIA IN QUESTION: FROM STIGMAS TO HARM REDUCTION IN EDUCATIONAL PRACTICES IN BIOCIENCES AND HEALTH

João Paulo Cunha Parada[35]
Francisco José Figueiredo Coelho[36]

Resumo
A gordofobia é uma discriminação presente em todos os ambientes. Resultante de diversos fatores, também filiada aos esforços de uma indústria cultural preocupada em disseminar a superioridade do corpo não gordo, ampliando os estigmas do corpo gordo e promovendo ações de *bullying*. Está presente em nossa sociedade há alguns anos, porém, pouco discutido, principalmente nas escolas. Assim, o objetivo desse trabalho é discutir a importância do tema gordofobia nas aulas de Ciências e Biologia a partir dos pressupostos teóricos da Redução de Danos. Este artigo articula referenciais do campo do ensino-aprendizagem para pensar em um debate mais acolhedor e emancipatório, com o intuito de repensar os estigmas acerca do corpo gordo e potencialidades e desafios do debate nas escolas.
Palavras-chaves: Corpo gordo. Estigma. Gordofobia. Redução de danos.

Abstract
Fatphobia constitutes a form of discrimination present in all environments. It arises from diverse factors and is also linked to the endeavors of a cultural industry concerned with disseminating the superiority of the non-fat body, thereby amplifying the stigmas surrounding larger bodies and promoting instances of bullying. It has existed in our society for a number of years; however, it has been discussed only minimally, especially within educational settings. Therefore, the objective of this work is to discuss the importance of the topic of fatphobia in Science and Biology classes based on the theoretical foundations of Harm Reduction. This article integrates references from the field of teaching and learning to foster a more inclusive and empowering discourse, with the intention of reconsidering biases regarding larger body sizes and the potentialities and challenges of such discourse within schools.
Keys words: Fat body. Stigma. Fatphobia. Harm Reduction.

[34] Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
[35] Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde (PPGEBS/IOC/Fiocruz). E-mail: joaopauloparadapos@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0763-2161.
[36] Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde (PPGEBS/IOC/Fiocruz). E-mail: ensinodeciencias.ead@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1522-2995.

Introdução

É notório que a escola é um espaço de construção de diferentes saberes. As disciplinas de Ciências e Biologia, por exemplo, se colocam como componentes curriculares importantes para permitir cenários de aprendizagem que facilitem a compreensão dos fenômenos biológicos favoráveis na manutenção da qualidade de vida das populações. Nessa ótica, vivemos um período histórico cuja compreensão dos fenômenos sociais nunca se fez tão necessária.

Para Coelho e Monteiro (2019), é necessário pensar as Ciências Biológicas articulando com os saberes e debates de ordem social, com o intuito de melhorar a convivência humana, desconstruindo falácias, *fakenews* e prejulgamentos em torno de falsos mitos, especialmente acerca das relações com o/s corpo/s.

Na amplitude de debates sobre o/s corpo/s, é possível notar uma variedade deles. Alguns, vistos como referência de beleza e saúde. Outros, são estigmatizados e marginalizados. Existe uma diversidade de corpos, não apenas biológica, mas cultural da sociedade brasileira. E isso pode ser notado dentro e fora das escolas com toda uma representatividade que pode e precisa ser acolhida.

Alguns movimentos sociais antirracistas e da comunidade LGBTQIAP+, iniciadas ou não com ações ativistas, têm contribuído para alastrar o debate sobre o respeito e a diversidade humana. Isso tem permitido que o Estado repense e conduza novas políticas públicas educacionais e sociais que reduzam as desigualdades sociais. Mas, e como fica o corpo gordo nesse contexto? E diante de um momento histórico cujos padrões de saúde e bem-estar são impostos por uma indústria cultural que - esteticamente - segrega os corpos não padronizados? Como a escola pode atuar no sentido de tornar o debate emergente e desconstruir o estigma atrelado ao corpo gordo?

Historicamente, Fleck e Dillmann (2021) reconhecem que o ato de comer e as relações o corpo gordo nem sempre foram da forma que se apresenta. Segundo os autores, diversos significados já foram atribuídos ao longo da história, variando em função do tempo, espaço e das experiências culturais das sociedades que existiram. A

gula, por exemplo, assumiu diferentes conotações, próximas e/ou distantes se considerarmos os discursos médicos e religiosos.

Assim como, no período medieval, o corpo possuía diferentes reconhecimento e interpretações. Para Souza e Gonçalves (2021b), o corpo denunciava que o indivíduo exercia atividades na área da agricultura. Já no âmbito religioso, existia uma desaprovação do culto ao corpo na forma de afeição, considerado como algo profano.

E, dessa forma, a robustez ou a magreza de um corpo também foram moduladas. Nesse caminho, Coelho, Santos e Silva (2022) e Souza e Gonçalves (2021b), reconhecem que o corpo gordo já foi exaltado, sendo símbolo de fartura e riqueza financeira, e que ao longo da história começou a ser estigmatizado.

De forma geral, tanto para esses autores quanto para Fleck e Dillman (2021), especificamente no século XIX, o êxodo rural trouxe uma urgência para repensar o ato do comer, da gula e de como o corpo gordo se estabelecia nas interações sociais e que – de alguma forma – auxiliam a compreender a repulsa que esse corpo passou a assumir.

Diante dos trabalhos de Fleck e Dillmann (2021), Souza e Gonçalves (2021b), Coelho, Santos e Silva (2022), Parada e colaboradores (2023), têm oferecido reflexões que nos auxiliam a entender toda a conjuntura depreciativa que o corpo gordo foi/é submetido. Segundo eles, o processo de estigmatização do corpo gordo foi intensificado pelo desenvolvimento da indústria cultural que, no intuito de estimular o consumo alimentar, intensificou também a visão hegemônica do corpo magro superior ao gordo. Escalonando mecanismos de padronização do corpo magro ou atlético como corpo ideal, bonito e saudável e amplificou o estigma do corpo gordo como doente, feio e filiado ao ato de comer sem controle (SOUZA; GONÇALVES, 2021a; PARADA, COELHO; SILVA, 2023). Na visão de Souza e Gonçalves (2021b) essa indústria cultural padroniza os corpos em função do capital, posicionamento próximo ao sinalizado por Coelho, Santos e Silva (2022).

Com tais aportes, obtemos elementos iniciais que contextualizam a evolução do conceito do corpo gordo e como o mesmo é segregado, a partir de uma perspectiva sociohistóricocultural. Isso nos auxilia a pensar no desafio que os debates sobre o corpo gordo, diversidade e qualidade de vida assumem nas práticas educativas, sobretudo considerando que a gordofobia apresenta impactos de ordem física,

psíquica e social na aprendizagem e na vida dos estudantes, como também apontam Jimenez-Jimenez e Santos (2021).

Diante do que trazemos até aqui - reconhecendo as influências da indústria cultural na padronização estética que inferioriza o corpo gordo e o reforça como sinônimo de não ser/estar saudável - convém atentar para os discursos reducionistas que ainda circulam no espaço escolar. Estes, pautados nas diretrizes de proibição, por vezes desconsideram o sujeito integral e biopsicossocial (COELHO; MONTEIRO, 2019) e centralizam as discussões sobre o corpo quase que de forma higienista, reduzindo o conceito de saúde aos aspectos meramente físicos e resultantes de uma má alimentação. Esse tipo de argumentação é ingênua e alimenta a gordofobia, por vezes disfarçada como prevenção ou ações de cuidado com o corpo (JIMENEZ-JIMENEZ; SANTOS, 2021), que, em alguns casos, usa nos discursos sobre o corpo gordo estudos (por vezes enviesados) da obesidade como justificativa para as estigmatizações.

Diante de tais perturbações, o objetivo desse trabalho é discutir, no viés do ensino-aprendizagem, a importância do tema gordofobia nas aulas de Ciências e Biologia a partir dos pressupostos teóricos da Redução de Danos (RD). Apesar de que o seu uso – e origem - ser no campo da saúde médica para reduzir danos causados pelo consumo excessivo de drogas, algumas pesquisas têm articulado as suas ações para o campo pedagógico, como a Educação sobre Drogas (COELHO; MONTEIRO, 2020) e o consumo excessivo de alimentos processados (PARADA, COELHO; SILVA, 2023).

Assim, como a essência da RD é focada na saúde e bem-estar biopsicossocial, sem utilizar de métodos e discursos de repressão, consideramos a sua ação pedagógica como um dos caminhos para discutir a gordofobia como prevenção de danos causados à saúde emocional, mental e social, como também biológica. Sem, no entanto, usar discursos de coibição verbal ou física a aqueles que acometem a gordofobia – que em alguns casos a realizam de forma estrutural.

Logo, o constructo aqui apresentado articula referenciais teóricos do campo do ensino para pensar o debate do temário em um alinhamento mais acolhedor, emancipatório e antissegregador, com o intuito de repensar os estigmas acerca do corpo gordo e potencialidades e desafios do debate em sala de aula.

Estigmas do corpo gordo

Embora os seres humanos sejam diversos fisicamente, as influências midiáticas e a própria organização social das escolas e das sociedades favorecem os processos de padronização, um dos propósitos da indústria cultural, impondo à sociedade um padrão único e passível de ser modulado para estimular o consumo. As diferenças - em algum aspecto corporal de uma sociedade, povo ou comunidade - sempre foram (e ainda são) alvo para exclusão e desvalorização para aqueles que não se encaixam nos padrões adequados/ aceitáveis. A título de exemplo, sinais corporais eram feitos na Grécia para identificar algo extraordinário ou status moral de um indivíduo que deveria ser evitado, como um escravo, criminoso ou traidor (GOFFMAN, 2008).

Erving Goffman (2008) sinaliza que quando o atributo de um indivíduo não corresponde ao estereótipo aceitável para os demais, este estigma (atributo) é depreciado. Na ótica do autor, existem diferentes níveis de estigmatização social: a abominação do corpo (diversas deformidades físicas), culpas de caráter individual (vontade fraca, crenças falsas, vício etc.) e os estigmas tribais de raça, nação e religião. A gordofobia, assim compreendemos, deprecia tanto o corpo gordo (por seu excesso de massa) quanto rotula o sujeito por escolher ter este corpo físico. Em ambos os casos, culpabiliza o sujeito e descarta todos os determinantes sociais que influenciam no surgimento do corpo gordo, amparando-se no discurso neoliberal de que a culpa de ser gordo é, meramente, daquele que é fraco e incapaz de emagrecer.

Ao mesmo tempo que os discursos neoliberais culpabilizam o indivíduo e buscam tirar cada vez mais o poder do Estado, o corpo gordo é visto como degenerado. O ser gordo é aquele que incomoda, é indisciplinado com sua alimentação e que não é adequado para participar de eventos sociais específicos para não gordos. O gordo vivencia esses comportamentos gordofóbicos desde a sua infância, como uma forma de punição alimentar, conforme menciona Carpanetti (2022). A criança magra pode repetir à vontade, significando que é saudável ou “come de tudo”, mas a criança gorda não pode querer repetir a refeição – ou deixá-la repetir – porque pode transparecer um descontrole (CARPANETTI, 2022). Para a autora, o inverso pode acontecer quando a

criança – por exemplo – tem o paladar seletivo, criando-se então uma cogitação de qual seria a causa ou motivo do seu fenótipo gordo.

Surge então uma dicotomia que classifica, julga, segrega a sociedade em grupos gordos e não gordos. A rotulação do corpo gordo emerge como algo que não deve ser reproduzido, quase que um pecado e isso gera, inclusive, dificuldades para conversar sobre o assunto nas famílias e na escola. Embora nem sempre seja reconhecido como tabu, o próprio uso do termo "gordo/a" costuma ser suavizado pelas expressões "gordinho/a", como se o uso do termo fosse depreciativo e devesse ser evitado. A busca dessa sua suavização revela em si a perpetuação dos estigmas do corpo gordo que, em certo momento, dificultam a abordagem do assunto em seu âmbito educativo.

As descobertas científicas do século XX sobre os perigos da má alimentação e do ato de comer em demasia reforçaram os estigmas filiados ao corpo gordo, tendo em vista que a gordura corporal passou a ser rejeitada e associada a sinônimo de doença, fora dos padrões de beleza e falta de autocontrole. Assim, o corpo magro/malhado/sarado ganhou o título de saudável e belo, que são conquistados pela prática de exercício físico e alimentação saudável. Essa dimensão é sinalizada no trabalho de Parada, Coelho e Silva (2023) ao reconhecer como o mercado de alimentos foi impactado pela indústria cultural através das propagandas dos meios de comunicação em massa, que influenciam também outros tipos de cultura de consumo, como os de alimentos processados e *fitness*.

Em paralelo com essas revelações científicas sobre os alimentos processados, e em concordância com os aportes de Parada, Coelho e Silva (2023) sobre o impacto das propagandas da indústria cultural em relação ao consumo, na década de 90 surge a divulgação e o consumo massivo de medicamentos para emagrecimento, as dietas e procedimentos cirúrgicos, reforçando uma repulsa ao corpo gordo, conforme apontam as descobertas de Souza e Gonçalves (2021b) em sua pesquisa.

Como também, há de ressaltar a conformidade dessas autoras com Coelho, Santos e Silva (2022), em relação ao enfoque dado nos diferentes contextos e momentos históricos ao corpo magro/ atlético e o gordo. De acordo com Souza e Gonçalves (2021b), nos séculos XVII e XIX, os alimentos, antes considerados como

fonte de energia ao corpo, passaram a ser retirados ou reduzidos da dieta com o objetivo de perder peso. Na idade média, o corpo gordo significava poder e ascensão financeira. A apreciação do corpo marcado pelas curvaturas definidas dos corpos atléticos, dando indícios de boa saúde e fertilidade eram observadas na Grécia Antiga, se assemelhando aos tempos atuais. Nessa conjuntura histórica, é observado, um certo duelo entre os corpos magros/ atléticos com o corpo gordo (SOUZA; GONÇALVES, 2021b).

Convém lembrar que o corpo gordo não surge apenas de uma relação direta entre o comer, pois esta ação proporciona prazer, bem-estar e está vinculado a diferentes questões sociais e não apenas à gestão física do consumo. Quer dizer, não se trata apenas de uma questão de querer ou não comer, mas de determinantes sociais que estimulam, tensionam e justificam a existência do corpo gordo. Logo, não se trata apenas de escolhas individuais, amparadas por discursos reducionistas e proibicionistas (PARADA; COELHO; SILVA, 2023).

A própria cultura *fitness* é influenciada pela indústria cultural e aporta caminhos segregadores. É cultural no século XXI se alimentar de uma comida zero carboidrato e ter um corpo com uma porcentagem mínima de gordura, e como consequência, é culturalizado rejeitar carboidratos e um corpo gordo. Por isso enfatizamos nesse artigo as dimensões desse reconhecimento cultural do ato de comer e os estigmas que a ele foram impostos.

A mídia dita um padrão corporal que deve ser seguido, excluindo aqueles que têm corpos gordos por não serem atraentes. Embora ao longo das décadas tenham surgido personagens gordos como o Zé Colmeia, o Fred Flintstone, Homer Simpson, Shrek etc. Em sua maioria, quando apresentados, costumam ser animalizados (personagem animal) e carregando comicidade específica. Há o predomínio do corpo magro ou atlético – com os músculos demarcados nos uniformes – nos gêneros cinematográficos da *Disney*, *Marvel* e *DC Comics* (contemporâneos), reproduzindo o padrão de beleza e vitalidade não gorda que mencionamos antes. Enquanto o gordo é – às vezes – o personagem cômico que vivencia um drama pessoal que justifica a sua fisionomia. Nos gêneros de super-herói não fogem dessa "regra", o Thor – personagem da Marvel Studio – foi apresentado comicamente com um fenótipo gordo em decorrência de uma depressão. Logo depois, seu corpo readquiriu a aparência habitual

(escultural) quando retornou para as suas atividades de super-herói (após "sair" da depressão). Ou seja, o corpo gordo quando não é associado a doença, é exemplificado como consequência de uma doença, preguiça ou descuido pela mídia.

Do que discutimos antes, historicamente isso nos ajuda a compreender os motivos do corpo gordo ser visto como algo fora do padrão e anormal, possuindo seus respingos nas práticas sociais, sobretudo no espaço escolar. Desde as propagandas de alimentos ou vestimentas – ausentes de protagonistas com sobrepeso ou gordas/os – aos *bullyings* digitais e presenciais, cabe pensar mecanismos de inclusão para tais debates nas escolas, reconhecendo o corpo gordo enquanto corpo cidadão e não objetificado.

Corpo gordo e a gordofobia nos espaços educativos: perspectiva e iniciativas pedagógicas

Como visto, a partir do dimensionamento histórico oferecido pela seção anterior, é inevitável não perceber a instauração de uma problemática higienista em nosso mundo contemporâneo, marcada pelo mito do corpo gordo como um corpo pouco preocupado com a saúde e com a estética. Isto, de alguma forma, reproduz uma cultura do corpo gordo como um corpo inferior, como também identificado por Souza e Gonçalves (2021a).

Diante do contexto anterior, os mesmos autores ressaltam que a gordofobia é caracterizada em "ações de discriminação de exclusão social e até mesmo de violência, tendo como pivô o peso do indivíduo" (SOUZA; GONÇALVES, 2021a, p. 6). Nessa lógica, entendemos que as ações dessa discriminação está presente ao estigmatizar que são indivíduos com hábito de comerem demais, sedentários, preguiçosos, fracassados por não conseguirem emagrecer. Todavia os estigmatizadores esquecem que todas essas "características" estão presentes em todos, independente do biotipo.

Jimenez-Jimenez e Santos (2021) apontam que esses tipos de comportamentos acontecem em todos os lugares e ambientes, e é algo estrutural, que está presente em todos, independentemente de ser ou não gordo, ou seja, em algum momento as pessoas foram ou podem ser gordofóbicas. Nessa percepção, cabe considerar o

entendimento de Ervin Goffman (2008) acerca das discriminações e suas perpetuações estigmatizantes que produzem - dentro ou fora da escola – sequelas de ordem física (violência contra o corpo gordo), mental e social (*bullying*).

Atentando-se para um entendimento mais socioantropológico em relação à gordofobia, é importante reconhecer que a escola tem um papel importante nos debates contra a segregação. Contudo, convém reconhecer que a escola é um dos espaços educativos e não deve ser o único espaço a pensar tais questões. Em relação à gordofobia, reconhecemos que ela pode favorecer frustrações, reduções de autoestima, motivação para frequentar a instituição e aprender e, nos casos mais intensos, favorecer inclusive situações de depressão e suicídio. E, embora o trabalho de saúde mental seja uma responsabilidade dos profissionais qualificados, é possível que a escola se torne sensível para mobilizar espaços de discussão e sensibilidade que auxilie na identificação de casos notáveis e, que por vezes, passam despercebidos. Quer dizer, é possível que a escola assuma um papel redutor de riscos e danos na medida que explore o debate, reconheça a igualdade dos corpos e estimule reflexões e formas de pensar e agir centradas no respeito e compreensão da diversidade.

Compreendendo que a escola é um espaço em potência para "promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*)"[37] (BRASIL, 1996), a RD nos parece um dos caminhos que possibilita reduzir os danos tanto de quem sofre da gordofobia, como de quem pratica, uma vez que são indivíduos que possuem uma dependência em reproduzir atos, ações e falas discriminatórias.

Alguns responsáveis negligenciam quando seus filhos relatam as suas experiências de *bullying* em relação a gordofobia, e estes replicam a concepção que é "coisas de criança". De forma semelhante, esse tipo de pensamento acontece com os profissionais de educação, que em alguns casos culpa a própria vítima (JIMENEZ-JIMENEZ; SANTOS, 2021). O fato é que muitos não intervém em casos de gordofobia, e quando faz, simplesmente falam "não dê importância ao colega", o que permite que as autoras reconheçam a fragilidade e os desafios para levar o debate para a escola, pontuando a dinâmica de naturalização de "um tratamento estigmatizador

[37] Artigo 12, inciso IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

desde a infância com crianças, tendo continuidade na adolescência e fase adulta com pessoas gordas." (JIMENEZ-JIMENEZ; SANTOS, 2021, p. 6).

Na busca do reconhecimento da diversidade dos corpos e da redução de riscos e danos dessas práticas vexatórias e segregatórias com os estudantes gordos, algumas iniciativas têm surgido em diferentes escolas do Estado do Rio de Janeiro, como o PEPCiências (Projeto de Educação Popular em Ciências) e a Jornada M&S (Mentes e Saúde), parcerias extensionistas entre as escolas públicas e Instituições de Pesquisa (UERJ, UFRJ, Fiocruz etc.). Ações extensionistas deste porte dialogam não apenas com os estudantes, mas também com os docentes e demais membros das unidades escolares, fomentando rodas de debate presenciais e/ou remotas sobre diferentes questões contemporâneas que envolvam o temário drogas, vulnerabilidades, corpos e sexualidade a partir de uma ótica centrada da RD, como comentamos na seção anterior.

Parte dessas iniciativas nas escolas promovem debates ou se baseiam em ações que visam reduzir os riscos e os danos de ações deletérias diante do tema. Uma dessas ações é o projeto lute como uma gorda[38], com o propósito de pensar o corpo gordo e refletir na origem e desdobramentos que as práticas vexatórias assumem para além das universidade e da escola. Assim, surgiu o livro paradidático[39] (para todas as idades) lute como uma gordinha, com a finalidade de informar e exemplificar as atitudes, ações e consequências da gordofobia na infância com os exemplos do cotidiano escolar das estigmatizações do corpo gordo de uma menina negra (Figura 1) (JIMENEZ-JIMENEZ; REIS; GOMES, 2022).

[38] Disponível em: https://lutecomoumagorda.net/sobre/
[39] Livro disponível em: https://aic.org.br/saberes-compartilhados/lute-como-uma-gordinha/

Figura 1 – Capa do livro Lute como uma gordinha



Fonte: JIMENEZ-JIMENEZ; REIS; GOMES, 2022

Outra ação de extensão que surgiu do projeto Lute como uma gorda é a PESQUISA GORDA - Grupo de Estudos Transdisciplinares das Corporalidades Gordes no Brasil. Pontualmente a ação tem o propósito de desenvolver, incentivar e tornar acessível os estudos sobre a temática da gordofobia, como e para também, promover a divulgação científica.

Atualmente, o debate acerca das segregações nas escolas têm se alastrado, não apenas nas ações mencionadas, mas com iniciativas esparsas em vários municípios do país. Contudo, notamos três condições importantes a sinalizar acerca da inserção dos movimentos antigordofobia nas escolas. A primeira é acerca da frequência desses eventos. Por vezes se tornam ações estanques e que não se renovam, deixando de propiciar momentos constantes de escuta e conversa com os jovens.

Um segundo ponto é a dinâmica específica apenas com os escolares, que deixa de incluir os pais e responsáveis ou a comunidade escolar como um todo. Convém lembrar que parte das ações de agressão e violência física e emocional com o corpo gordo não se inicia na escola.

Um terceiro ponto é acerca da perspectiva pedagógica que se adota nessas ações, que assumem o debate da gordofobia com viés criminal e caminho intimidador, ou seja, algumas atitudes por parte dos docentes é criminalizar o ato advertindo quem

praticou, o que pode dar esperança aos agredidos, mas não necessariamente inibe o agressor. Por isso, partir da RD, enquanto caminho educativo nos parece mais tangível, como apontado nos trabalhos de Coelho e Monteiro (2020) e Parada, Coelho e Silva (2023).

Em outros termos, ao invés de adotar uma postura de advertência, o caminho do diálogo pedagógico sobre os atos impensados e estigmatizados – que algumas vezes pode ser estrutural – da gordofobia com os agressores, sem excluir os agredidos, pode ser um caminho promissor baseado em uma educação emancipatória, buscando favorecer que os jovens vejam o corpo alheio como um corpo vivo, humano e capaz de sentir e se expressar. Por tal motivo, acreditamos que pensar na RD – enquanto referencial teórico e pedagógico – pode favorecer visões de mundo menos segregadoras e reduzir a circulação de pensamentos agressivos e violentos em torno de temas considerados tabus.

Acreditamos existir uma linha ténue que difere o corpo gordo da obesidade de acordo com o índice de massa corpórea (IMC). Não podemos ser negacionistas com os estudos da fisiologia da obesidade, que é ocasionada pelo desequilíbrio energético entre calorias consumidas e gastas, fatores genéticos, ambientais, comportamentais e socioculturais (HERNANDES; VALENTINI, 2010).

O fato é que parece frágil pensar em levar o tema gordofobia, assumindo referenciais meramente biológicos sem conexão com outros entendimentos sociais. Por isso, uma perspectiva importante dos pressupostos da RD é a não generalização e o entendimento das subjetividades da pessoa gorda. O discurso alastrado e incisivo de que as pessoas gordas e obesas são as que desenvolverão doenças crônicas não-transmissíveis (DCNT) (OMS, 2021) deve ser relativizado e cuidadoso. De fato, as pessoas obesas podem ser mais suscetíveis, mas não podemos descartar que todos os indivíduos estão isentos, uma vez que podem apresentar algum déficit ou excesso nutricional, ou por fatores mencionados, o que podem aumentar mais os estigmas e falácias ao invés de educar e orientar para a qualidade de vida.

Embora tenhamos trazidos nesse artigo alguns exemplos de ações que potencializam o debate da gordofobia na escola, reconhecemos a escassez de projetos

e trabalhos nas salas de aula. Dessa maneira, elucidamos sobre a necessidade de articular o tema nas aulas de Ciências e Biologia com o intuito da promoção e sensibilização coletiva e individual dos cuidados da saúde integral, ou seja, no âmbito biológico, mental, emocional e social, e o respeito ao aspecto cultural do indivíduo gordo e não gordo, ao mesmo tempo possibilitará (re)pensar na discriminação que existe no discurso gordofóbico.

Considerações Finais

O constructo apresentado teve a intenção de dialogar com algumas produções científicas a fim de pensar desafios sobre a discussão sobre a gordofobia nas escolas, especialmente no campo do ensino das Biociências e Saúde. A gordofobia quando é trabalhada na escola, assim pensamos, pode se converter em uma experiência de troca de saberes, buscando sensibilizar os estudantes e a comunidade escolar para um entendimento mais social do corpo, seja ele possuir qualquer forma ou cor. O respeito às diversidades é o caminho fundamental.

Nessa perspectiva, acreditamos que a discussão da antigordofobia apoiada na RD pode ser um caminho para criar um diálogo emancipatório, participativo, informativo e acolhedor aos estudantes no intuito de estimular o debate sobre as corporeidades e o respeito aos corpos múltiplos. Nessa dinâmica, sensibilizar os estudantes para o reconhecimento e existência dos estigmas sociais, dos comportamentos estereotipados e de toda a dinâmica de violência (culturalmente estabelecida) que envolve o corpo gordo e outros corpos segregados parece corroborar com uma educação mais emancipatória e redutora de desigualdades que surgem na escola.

É importante que os debates sobre o corpo gordo e a gordofobia abram espaço para o reposicionamento social e para a reflexão coletiva sobre as diferentes agressões que ocorrem antes, durante e depois da vida escolar. Nesse aspecto, reconhecemos a importância de vincular a RD com o Ensino em Biociências e Saúde por estarem envolvidas em práticas que tem o foco na promoção da saúde e no bem-estar integral do indivíduo, como também no aspecto cultural, pois são áreas que compreende o indivíduo como um ser integral, e não somente biológico. Em vista disso, pensamos em

uma pedagogia para as disciplinas de Ciências e Biologia que possibilite estimular debates antissegregatórios e participativos dos alunos sobre a igualdade dos corpos, respeito e entendimento que um indivíduo é formado pelo contexto biopsicossociocultural.

Cabe ressaltar, que não tivemos a intenção de romantizar (suavizar) a obesidade com os aportes sobre a gordofobia. Entendemos que a obesidade é um assunto que merece atenção no setor da saúde médica biológica – da mesma forma que a desnutrição. Trata-se de um assunto que é discutido e comprovado por embasamentos das pesquisas científicas na área da fisiologia humana. Desqualificar essas pesquisas é ir de encontro ao negacionismo científico.

Agradecimento

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa Educação e Drogas (GPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), especialmente a Prof.ª Dra. Georgianna Silva dos Santos que realizou a revisão do artigo.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CARPANETTI, Renata Ragazzo. Entre dobrinhas e gordurinhas: observações de uma professora gorda na educação infantil.. In: Anais da Pesquisa Gorda: ativismo, estudo e arte. **Anais**... Rio de Janeiro: UFRJ, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.29327/1146124.1-3.

COELHO, Francisco José Coelho Figueiredo.; MONTEIRO, Simone. Ensino de ciências e biologia e educação sobre drogas: diálogos necessários. In: IX Encontro Regional de Ensino de Biologia da 2ª regional RJ/ES. Rio de Janeiro, RJ, 2019. **Anais**... Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da UFRJ e Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral. Disponível em: https://regional2.sbenbio.org.br/publicacoes/anais_IX_erebio.pdf.

COELHO, Francisco José Coelho Figueiredo; SANTOS, Georgianna Silva dos Santos; SILVA, Maria de Lourdes da. Da gula alimentar à tecnológica: reflexões redutoras de danos diante da sociedade do consumo. **Revista Aleph**, Niterói, v. 3, n. 39, p. 169 – 185, 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/54714/33418.

FLECK, Eliane Cristina; DILLMANN, Mauro. “Para a alma, & para o corpo he a gula o mais mortal peccado”: discursos religiosos e médicos sobre os entendimentos e os efeitos do consumo alimentar exagerado, Portugal, século XVIII. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 37, n. 74, p. 533-564, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-87752021000200008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HERNANDES, Flavia; VALENTINI, Meire Pereira. **Obesidade: causas e consequências em crianças e adolescentes. Conexões**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 47-63, 2010. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20396/conex.v8i3.8637727.

JIMENEZ-JIMENEZ, Maria Luiza; REIS, Cláudia Reis dos; GOMES, Rosane. **Lute como uma gordinha**. 1ª. Ed. Belo Horizonte: Agência de Iniciativas Cidadãs, 2022.

JIMENEZ-JIMENEZ, Maria Luiza; SANTOS, Cláudia Reis dos. Gordofobia na escola: lute como uma gordinha. In: OLIVEIRA, Vanilda Maria de; FILGUEIRA, André Luiz de Souza; SILVA, Lion Marcos Ferreira e. **Corpo, corporeidade e diversidade na educação**. Uberlândia: Culturatrix, 2021. p. 201-217. Disponível em: https://www.culturatrix.com/corpo-corporiedade-e-diversidade-na-educa%C3%A7%C3%A3o.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2021. Disponível em: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight.

PARADA, João Paulo Cunha; COELHO, Francisco José Figueiredo; SILVA Maria de Lourdes da. Educação para a redução de danos das práticas alimentares abusivas: aportes teóricos de theodor adorno. In: COELHO, Francisco José Figueiredo; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. **Ensino-aprendizagem em biociências e saúde teoria e prática na pesquisa**. Curitiba: CRV, 2023. p. 33-44. Disponível em: https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37690-crv.

SOUZA, Valdelice Cruz da Silva; GONÇALVES, Josiane Peres. Gordofobia no espaço escolar: uma análise histórico-cultural. **Revista Ciências Humanas**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 01-13, 2021a. Disponível em: http://dx.doi.org/10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a701.

SOUZA, Valdelice Cruz da Silva; GONÇALVES, Josiane Peres. Relações entre gordofobia e teoria Histórico-Cultural: interfaces com a educação. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 01–18, 2021b. DOI: 10.5216/rir.v17i2.58997. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rir.v17i2.58997.

Data do envio: 26/06/2023
Data do aceite: 13/09/2023.

RevistAleph

TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS: DIRETRIZES PARA ATUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

TECHNICIANS IN EDUCATIONAL SUBJECTS: GUIDELINES FOR WORK AT THE FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY

Kátia Felix da Silva[40]

Ana Paula Furtado Soares Pontes[41]

Resumo

O estudo analisa diretrizes para atuação do técnico em assuntos educacionais (TAE) de três Institutos Federais (IFs), diferenciando-o do cargo de pedagogo. A pesquisa, exploratória e descritiva, seguiu a abordagem qualitativa com levantamento bibliográfico e documental. Os achados apontam aproximações e distanciamentos entre as resoluções dos IFs e destas com o que prevê o Ofício Circular nº 015/2005 do Ministério da Educação (MEC), destacando especificidades do cargo em relação a campos, a eixos de atuação e a atribuições. Concluímos que o debate pode contribuir para o desenvolvimento profissional e identitário dos TAEs, a partir do olhar sobre esses sujeitos com formações e trajetórias tão diversas, bem como para a sua integração efetiva no campo da atuação técnico-pedagógica.

Palavras-chaves: Técnico em assuntos educacionais. Diretrizes de atuação. Atribuições do cargo.

Abstract

The study analyzes guidelines for the performance of the technician in educational matters (TAE) of three Federal Institutes (IFs), differentiating him from the position of pedagogue. The research, exploratory and descriptive, followed the qualitative approach with bibliographic and documentary survey. The findings indicate approximations and distances between the resolutions of the IFs and these with what is provided for in Circular Letter of the Ministry of Education (MEC), highlighting the specificities of the position in relation to fields, axes of action and attributions. We conclude that the debate can contribute to the professional and identity development of the TAEs, from the perspective on these subjects with such diverse backgrounds and trajectories, as well as to their effective integration in the field of technical-pedagogical action.

Keys words: Technician in educational subjects; Guidelines for action; Duties of the position.

[40]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES/UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, formação e educação superior. Bibliotecária Documentalista do IFPB. E-mail: ks.5253jp@gmail.com. Telefone: (83) 986190803. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1874-0439

[41] (Orientadora) Docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES/UFPB). Líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, formação e educação superior. E-mail: anaufpb@gmail.com. Telefone: (83)996137978. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8992-9091.

Introdução

No Brasil, as Instituições Públicas de Ensino Superior se destacam como espaços de ensino, de pesquisa e de extensão, contribuindo para a criação e a divulgação do conhecimento nas mais diversas áreas. Configuram-se como alicerce para formação profissional, ofertando cursos de graduação e/ou de pós-graduação.

O ano de 2008 foi marcado por mudanças significativas no contexto da educação profissional, com impactos na educação superior, a partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dando sequência a um processo de expansão dessas instituições num ritmo sem precedentes.

Para se ter uma ideia da expansão e interiorização dessas instituições federais de EPT, identificamos, em 2018, mais de 500 novas unidades construídas, ou seja, mais do que o previsto no início das 3 fases de expansão, que era um total de 400 novas Unidades de Institutos Federais.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*especializadas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ofertada em diferentes modalidades, além de cursos de Graduação, Pós-Graduação e projetos de pesquisa e extensão. Segundo Pontes (2012, p. 93), a criação dos Institutos se deu

> [...] a partir do aproveitamento do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas vinculadas às Universidades Federais, que aderiram ao modelo de Instituto Federal em resposta à Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, enviando propostas conjuntas em cada Unidade da Federação (PONTES, 2012, p.93).

É no âmbito dessa nova institucionalidade que trazemos a discussão sobre as atribuições dos técnicos em assuntos educacionais (TAEs), cargo específico das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O objetivo deste estudo foi analisar as diretrizes para atuação desses servidores de alguns Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia que criaram atos normativos para esse fim, com atenção específica para o cargo que ocupam. Nesse sentido, o Plano de Cargo e Carreira (PCC), da categoria dos técnicos em assuntos educacionais, foi criado pela Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, que estabeleceu diretrizes com classificações de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais. O TAE se enquadra no nível de classificação E.

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, sendo desenvolvida por meio de um estudo exploratório, tomando como fonte documentos normativos para atuação dos técnicos em assuntos educacionais (TAEs) no âmbito da equipe pedagógica dos institutos. O levantamento em sites dos IFs permitiu-nos identificar 3 instituições que desenvolveram resoluções ou documentos orientadores, evidenciando as suas atribuições e o seu campo de atuação, quais sejam: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), de Sergipe (IFS), de Roraima (IFRR).

A atuação dos Técnicos em Assunto Educacionais

Atualmente, o ingresso no cargo de técnicos em assuntos educacionais exige do candidato à vaga disponibilizada em concurso público formação em curso de licenciatura em Pedagogia ou em licenciaturas diversas reconhecidas pelo MEC.

Conforme o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, os técnicos em assuntos educacionais, são responsáveis pela coordenação "[...] das atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando essas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo, bem como prestar assessoria nas atividades de ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2005).

No que tange ao pedagogo, o referido Ofício Circular assim descreve o cargo:

> Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005, n.p).

Ao compararmos os cargos, identificamos que o pedagogo é descrito a partir de ações de natureza mais sistêmica junto à equipe escolar: implementar, avaliar, coordenar, fazendo-se menção ao seu papel articulador e de assessoria. Já o TAE atua no nível da coordenação, da orientação e da avaliação de atividades diretamente relacionadas ao processo educativo (ensino, planejamento orientação) e na assessoria do ensino, da pesquisa e da extensão, o que nos permite inferir que tal assessoramento se volte para o processo em si, agindo mais próximos aos sujeitos envolvidos (professores), do que no nível sistêmico (política institucional nas respectivas áreas).

Alguns teóricos conseguem identificar certas dificuldades desses profissionais para desenvolverem as atribuições inerentes ao cargo. Segundo Lewandowiski (2018), até para os próprios técnicos em assuntos educacionais, bem como, para os gestores e integrantes da comunidade acadêmica, existe uma falta de clareza sobre as atribuições do cargo. Corroborando com essa percepção, Sanseverino e Gomes Júnior (2014) entendem que a ausência de definições sobre as atribuições e a falta de conhecimento das funções dificultam a atuação desses profissionais.

Apesar de já terem suas atribuições pré-definidas por leis e decretos que assinalam para atividades de natureza pedagógica e processos educativos, a maioria dos TAEs desempenham atividades predominantemente administrativas nas instituições públicas de ensino superior, sinalizando para o desvio de função.

Um dos entraves para que os técnicos em assuntos educacionais desenvolvam suas atribuições sem que haja o desvio de suas funções está diretamente ligado ao seu pequeno número nas instituições que, como IF, tem ampliado e diversificado o investimento no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, conforme definido pela Lei nº 11.982/2008, demandando mais profissionais das áreas diversas.

Outro entrave está relacionado à peculiaridade da formação inicial – em especial para os TAEs formados em licenciaturas diversas à da Pedagogia, as quais contemplam uma carga horária de formação pedagógica menos densa. Esses servidores, ao ingressarem em uma Instituição de EPT, depararam-se com demandas de natureza técnico-pedagógica diversas e com a multiplicidade das ações a desenvolver no âmbito do apoio ao ensino (da educação básica à pós-graduação), articulado à pesquisa e à extensão. Tal contexto exige que os técnicos em assuntos

educacionais contem com suporte institucional em termos de formação continuada, parcerias e trabalho coletivo sistemático, visando à constante atualização e à apropriação da especificidade de uma instituição de EPT, diversa do foco de sua formação voltada apenas para a educação básica.

Assim, é possível inferir que atos normativos que tracem diretrizes para atuação dos TAEs, ainda mais quando elaborados de forma participativa, podem contribuir, em alguma medida, para que esses profissionais passem a atuar de forma mais alinhada às atribuições do cargo, desenvolvendo atividades de natureza pedagógica e afastando-se do desvio de função.

Outrossim, lançar o olhar sobre a especificidade do cargo a partir da escuta dos sujeitos possibilita às instituições conhecerem esses profissionais e suas demandas formativas, para, assim, passarem a investir em iniciativas de formação continuada consistentes em consonância com o perfil do cargo e a necessidade da instituição.

Nesse sentido, a atenção e o apoio ao TAE podem contribuir no processo de construção identitária do cargo, compreendendo identidade profissional como um movimento em que o sujeito "[...] se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições" (PIMENTA, 2000, p. 19).

Nessa perspectiva, nosso estudo identificou alguns institutos federais que instituíram diretrizes para atuação dos técnicos em assuntos educacionais. Sobre essas instituições que iremos nos debruçar na sequência.

Resolução do Instituto Federal do Pará (IFPA)

O Presidente do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) instituiu a Resolução nº 157/2016-CONSUP, de 15 de setembro de 2016, aprovando as atribuições dos servidores técnico-administrativos dos cargos de pedagogo e técnico em assuntos educacionais, fazendo distinções que precisam ser consideradas.

As atribuições dos TAEs podem ser agrupadas por categorias: a) orientação/assessoria a instâncias diversas do Instituto; b) Participação em instâncias colegiadas do IFPA; c) Participações diversas; d) Acompanhamento/análise e/ou

elaboração de pareceres e/ou documentos diversos; e) Planejamento Educacional; f) Apoio Pedagógico e Formação Continuada de Professores; g) Apoio e Orientação aos Discentes; h) logística dos cursos. Cabe ressaltar que tal categorização servirá de parâmetro para compreendermos o nível e o tipo de prevalência das atribuições de cada cargo, partindo do entendimento de que tais categorias não são estanques, sendo muitas delas transversais ou articuladas entre si no cotidiano do trabalho desses profissionais.

De forma sintética, identifica-se que a referida resolução define um total de 32 atribuições para o TAE e 30 para o pedagogo, sendo algumas delas comuns a ambos os cargos. Porém, a despeito de uma quantidade similar de atribuições, há discrepâncias que precisam ser discutidas. Por ora, cabe observar que há diferença na complexidade das atribuições de pedagogo e TAE, conforme discutiremos na sequência.

Ao considerarmos a categoria orientar/assessorar a instâncias diversas do IFPA, há 5 atribuições comuns para TAES e pedagogos. Destas, 4 estão relacionadas à assessoria de instâncias envolvidas no desenvolvimento de determinadas políticas: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo Docente Estruturante (NDE), Comissão Multidisciplinar e Colegiado de Curso. Além delas, há 1 bem específica: assessoria à Direção de Ensino, no planejamento da acolhida de alunos ingressantes na instituição, que se mostrou por demais delimitada, não sendo identificadas outras atribuições em nível de assessoramento dessa Diretoria por parte desses profissionais conjuntamente.

Diferentemente, a atribuição de "assessorar o Setor de Gestão de Pessoas no planejamento da acolhida de servidores ingressantes na instituição" ficou restrita ao cargo de pedagogo, o que nos permite inferir que, de certa forma, a sua formação inicial (Pedagogia) possa ter interferido nessa definição, pois o TAE pode ter concluído licenciaturas diversas (Letras, Matemática, Biologia, Geografia etc.), formações historicamente marcadas pelos conteúdos culturais-cognitivos, em detrimento dos pedagógico-didáticos, relevados a uma menor importância (SAVIANI, 2009). Para uma aproximação do conteúdo da formação do pedagogo e sua abrangência, destacamos o

que apontam as Diretrizes Curriculares CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, sob risco de revogação[42]:

> Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:
> I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;
> II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, merece atenção ainda o fato de que as demais atribuições relacionadas à ação de assessorar sob a responsabilidade exclusiva do pedagogo se referem a âmbitos de atuação mais sistêmicas, envolvendo ações mais abrangentes: "assessorar os processos de avaliação institucional, autoavaliação e de avaliação de cursos referente à dimensão pedagógica" e "Organizar, orientar e assessorar o tripé ensino, pesquisa e extensão", sendo essa última definida para o TAE da seguinte forma: Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão".

Diante tal distinção, é possível compreender que o pedagogo possui o papel articulador das ações na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em nível de política institucional, por isso sistêmica, em contraposição à assessoria prestada pelo TAE, que tenderia a ser direcionada à atividade em si, seja ela ensino, pesquisa ou extensão. Assim, ao que sinaliza o texto, TAE atuaria na ponta, junto ou próximo ao professor-pesquisador.

[42] Sem pretendermos aprofundar a discussão, dado o foco da nossa pesquisa, cabe ressaltar que o risco de revogação da referida Resolução está relacionado à discutível e à controversa Resolução CNE/CP nº2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para formação inicial de todos os professores de educação básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em meio à resistência de entidades acadêmicas e universidades públicas brasileiras à essa Resolução e à defesa da Resolução anterior - CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, o Conselho Pleno do CNE, em outubro de 2022, expandiu o prazo limite de 3 (três) para 5 (cinco) anos para que as Instituições de Educação Superior, que implementaram a Resolução de 2015, procedam as adequações de seus currículos de licenciaturas às competências profissionais previstas na nova Resolução, o que gera expectativas de ampliação do debate e novos embates.

Outra atribuição de "assessorar as ações das políticas de Assistência Estudantil" do pedagogo é também reconfigurada para o TAE, aparecendo como "participar nas ações das políticas de Assistência Estudantil", o que denota um espaço de maior protagonismo para o pedagogo nesse âmbito, sendo mais restrita à esfera de atuação do técnico em assuntos educacionais.

Tal destaque também se faz perceber nas atribuições relacionadas à participação em instâncias colegiadas, sendo previsto apenas que o pedagogo participe de Colegiados de Curso e "como membro nato da comissão de construção e atualização do Projeto Político-Pedagógico do Campus".

Da mesma forma, em termos de participações diversas, o pedagogo tem como atribuições exclusivas participar de "reuniões junto à Direção de Ensino e Coordenação de Curso, no tocante às ações pedagógicas"; "auditorias do ensino, quando demandado"; "planejamento e organização do calendário acadêmico em conjunto com a Direção de Ensino do *Campus* ou setor equivalente, bem como acompanhar e emitir parecer quanto ao seu cumprimento de acordo com a legislação vigente" e da "organização do planejamento pedagógico em conjunto com a gestão do ensino, pesquisa e extensão".

Quanto ao TAE, a participação na organização do planejamento pedagógico é também sua atribuição, mas apenas "em conjunto com a Direção de Ensino", deixando as esferas da pesquisa e da extensão de fora, o que contraria a perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mais relacionada ao papel do pedagogo, conforme ressaltado anteriormente.

As atribuições relativas ao acompanhamento, à análise e/ou à elaboração de pareceres e/ou documentos diversos exclusivas do pedagogo foram mais sistêmicas: "acompanhar a implantação de políticas públicas educacionais no âmbito do IFPA"; "analisar e emitir parecer técnico-pedagógico acerca da implantação das políticas públicas de ensino e sobre o desenvolvimento do processo didático no tripé ensino, pesquisa e extensão" e "acompanhar, avaliar e realizar estudos a partir dos relatórios de desempenho acadêmico de discentes e docentes, extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas".

Já as atribuições relativas a essa categoria que são exclusivas do TAE referem-se a "analisar e acompanhar o processo didático no tripé ensino, pesquisa e extensão" e "contribuir e/ou elaborar projetos, relatórios, pareceres e documentos específicos na área educacional". Tais atribuições denotam uma generalização com foco na colaboração junto aos professores e/ou elaboração propriamente dita de documentos necessários ao processo de ensino, pesquisa e extensão. Articulando as duas atribuições, compreendemos que suas funções vão desde a análise e o acompanhamento dos processos de natureza pedagógica à elaboração de documentos da área – com os professores ou sobre os processos por eles desenvolvidos.

Quanto às atribuições comuns ao pedagogo e ao TAE, identificamos três: "analisar e emitir parecer técnico-pedagógico sobre Projeto Pedagógico de Cursos ofertados pelo IFPA em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como por programas educacionais, projetos e convênios"; "analisar e divulgar os dados estatísticos em sua área de atuação (na área educacional)" e "elaborar, organizar e zelar por documentos e relatórios em sua área de atuação". Tais atribuições resultam dessa nova institucionalidade, já que, a partir de 2008, como Instituto Federal, é prevista a ampliação e diversificação do seu investimento no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, demandando um trabalho diferenciado por parte dos profissionais da equipe pedagógica.

Na categoria planejamento educacional, identificamos duas atribuições que são apresentadas de forma diferenciada para o TAE e o pedagogo. Referem-se às reuniões com os pais ou os responsáveis e com os representantes de turma, cabendo ao pedagogo planejar e participar. Já ao TAE, cabia apenas participar.

Nesse âmbito, encontramos apenas uma atribuição que é comum aos dois cargos: "planejar ações pedagógicas considerando os relatórios e dados levantados pela gestão do ensino e pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do *campus* [...]". Trata-se de uma atribuição com elevado nível de complexidade, dada a necessidade de se analisar relatórios e dados relativos aos cursos do *campus* em questão para, assim, planejar ações voltadas à superação dos pontos críticos levantados. Ao mesmo tempo, considerando o volume de informações geradas a respeito dos diversos cursos existentes no IFPA, é previsível a necessidade de TAE e pedagogo compartilharem tal atribuição.

No que se refere às atribuições exclusivas do TAE, identificamos 3: "planejar e desenvolver pesquisas referentes a aspectos pedagógicos e ao acompanhamento dos índices de retenção e evasão na educação, em âmbito institucional"; "propor ações para a integração entre a família, a escola e a comunidade no âmbito do ensino, pesquisa e extensão" e "planejar, desenvolver e coordenar cursos e eventos de capacitação". Tais ações são igualmente complexas, implicando o domínio de temáticas distintas, que extrapolam as contempladas em sua formação inicial, o que pressupõe a necessidade de investimento em formação continuada.

Outrossim, é importante destacar que mesmo a Pedagogia quando trata de temas como evasão, planejamento de cursos, relação escola e família, o faz de forma contextualizada, com foco na educação básica. Dessa forma, não é considerada a complexidade de uma instituição como o IF, com um universo tão amplo de áreas de atuação em termos de ensino, de pesquisa e de extensão. Tais referências nos remetem ao entendimento de que a formação continuada para pedagogos e TAEs seja fundamental, bem como a parceria e a prática partilhada entre eles.

Ao considerarmos o apoio pedagógico e a formação continuada de professores, as atribuições exclusivas do pedagogo foram "orientar coordenações de curso e corpo docente quanto ao processo de ensino-aprendizagem [...]", especificando as dimensões considerar; "orientar professores de forma a adequar o seu trabalho aos objetivos da instituição e aos fins da educação" e "participar na elaboração e orientar o uso adequado de materiais didático-pedagógico". Tais atribuições do pedagogo têm uma dupla inserção no campo da formação, com a orientação dos professores e coordenadores do curso para que o trabalho pedagógico atenda aos objetivos institucionais em consonância com a política educacional do país, assim como do material didático, o qual poderá ser elaborado com sua participação, além de ele orientar o docente sobre sua utilização.

Tais atribuições se relacionam à formação e ao apoio pedagógico aos docentes, que ganham especial destaque se considerarmos que muitos professores dos Institutos Federais são bacharéis de formação, além de licenciados em áreas diversas que, apesar de seus cursos contemplarem uma carga horária destinada à formação pedagógica, eles necessitam de formação continuada para se "adaptarem" ao perfil de

cursos de uma instituição de educação profissional, bem diferente da realidade das escolas de educação básica, vez que muitos deles passaram ou se prepararam para nela atuar.

Diferentemente, a atribuição que assume uma perspectiva de formação continuada é a de "promover ações formativas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, de forma a contribuir para formação continuada de docente [...]", sendo esta de responsabilidade compartilhada entre pedagogo e TAE. Assim, inferimos que as duas atribuições exclusivas do pedagogo, as quais nos referimos anteriormente possuem um caráter mais orientador e norteador da proposta pedagógica do IF e do seu alinhamento à política educacional institucional e nacional, sendo a formação continuada propriamente dita de responsabilidade da equipe pedagógica como um todo: pedagogos e TAEs.

Em contrapartida, verificamos que a maior parte das ações de formação é atribuída ao TAE, quais sejam: "acompanhar e orientar os docentes no planejamento, na execução e na avaliação do processo ensino-aprendizagem"; "coordenar e incentivar a prática de estudos que contribuam para a apropriação de conhecimentos dos docentes [...]; "orientar os docentes quanto ao processo ensino-aprendizagem, em conjunto com os coordenadores de curso/área e os demais profissionais da equipe Pedagógica" e "orientar a aplicação da legislação educacional vigente". Observa-se, assim, que as ações mais sistemáticas e próximas ao docente ficam a cargo do TAE, remetendo à ideia de que, nesse âmbito, o pedagogo atua mais em nível sistêmico.

De forma similar, quanto à categoria "apoio e orientação aos discentes", das 6 atribuições existentes, apenas 1 delas fica a cargo do pedagogo: "orientar e acompanhar o corpo discente quanto ao processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os regulamentos do IFPA, juntamente com os demais profissionais da Equipe Pedagógica." As 5 restantes são de responsabilidade do TAE, envolvendo ações relacionadas à identificação de estudantes com dificuldades de aprendizagem e encaminhamentos para fins de recuperação; casos de estudantes com problema de assiduidade [...]; atendimento e encaminhamentos necessários a estudantes com problemas de ensino-aprendizagem e frequência; orientação sobre estratégias de aprendizagem e técnicas de estudos para estudantes e identificar discentes com algum tipo de deficiência que necessitem de atendimento especializado, sendo uma ou outra

dessas ações definidas em parceria com docentes ou instâncias pertinentes (assistência estudantil, equipe pedagógica, coordenação de curso). Nesse sentido, não obstante a Resolução do IFPA definir que dessas 5, 3 ações sejam previstas de ocorrer junto a outros profissionais, cabe ao TAE desenvolvê-las, sendo dele tais atribuições.

Por fim, na categoria logística dos cursos, identificamos duas 2 atribuições, ambas de responsabilidade exclusiva do TAE, sendo redigidas de forma a suscitar contradição: "organizar a logística dos cursos e atividades relacionadas com a secretaria escolar" e "contribuir na organização e logística dos cursos e atividades relacionadas à secretaria acadêmica". Entretanto, são atribuições que se complementam, dando a entender que cabe ao TAE não apenas contribuir, mas organizar os cursos e sua logística, bem como as atividades relacionadas à secretaria escolar, ações que se aproximam muito de atividades de natureza administrativa.

Daí, compreendemos que as atribuições do TAE podem se dar no nível sistêmico - da política institucional, quando assim convém, mas, em especial, detêm-se sobre o nível de implementação das políticas educacionais do Instituto, devendo esse profissional atuar mais diretamente junto aos diversos sujeitos envolvidos na materialidade dessas ações (ensino, pesquisa e extensão) e em seus beneficiários – os estudantes.

Quanto à identificação do envolvimento do pedagogo em atribuições de natureza mais complexas e em nível sistêmico, com responsabilidades mais amplas que o TAE, pressupomos que isto se dê devido ao fato de o curso de Pedagogia ser a graduação que forma os especialistas em educação, segundo o define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996, em seu Art.64:

> A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, n.p.).

Outrossim, ao considerarmos que o IFPA foi criado em 2008, passando à condição de instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e

multicampi, os desafios se ampliaram. A instituição passa a investir em diferentes modalidades de ensino, além de realizar pesquisas aplicadas, desenvolver atividades de extensão e ministrar diversos cursos superiores de graduação e pós-graduação. Tal contexto requer profissionais que possuam formação adequada e comprometimento para o desenvolvimento de ações inovadoras no campo da observação, da análise, do estudo, da diagnose, da pesquisa, do planejamento, da implementação e da avaliação de processos educativos, seguindo princípios, concepções e critérios pertinentes a diferentes áreas do conhecimento, sendo temáticas em maior ou menor grau contempladas no curso de Pedagogia, conforme assinala a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que assim define o perfil profissional do egresso:

> Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
> [...] IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
> [...] VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
> [...] XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
> XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
> XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
> XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
> XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
> XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006, n.p.).

Em face do exposto, por fim cabe ressaltar que a Resolução do IFPA, ao estabelecer as atribuições do TAE, distinguindo-as do pedagogo, busca considerar o que estabelece o Ofício Circular nº015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, que descreve as

atividades típicas dos cargos, relacionando-o à execução de trabalhos de natureza pedagógica, a saber: prestar assistência e orientação educacional, sob supervisão e orientação, em auxílio à supervisão, administração e inspeção das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Diferentemente do cargo de pedagogo, que possui a seguinte descrição sumária:

> Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005, s/p).

Pelo exposto, verifica-se que o cargo de pedagogo possui uma descrição mais abrangente e de maior complexidade, compatível com o que prevê a Resolução do curso de Pedagogia, em comparação com o TAE, que presta assistência no mesmo âmbito de atuação, mas sob supervisão e orientação, o que denota um menor nível de autonomia.

Resolução/Recomendação do Instituto Federal de Sergipe (IFS)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) instituiu a Recomendação CD/ IFS nº 37, de 28 de março de 2022, documento referência para atuação dos técnicos em assuntos educacionais. Esse documento de caráter recomendatório foi elaborado pelo grupo de trabalho composto pelos TAEs do Instituto, instituído por meio da Portaria nº 3582, de 23 de novembro de 2018, que criou a Comissão de Elaboração das Diretrizes Institucionais para a atuação desses servidores. Seu objetivo é orientar a atuação do TAE como especialista em educação, de forma a evitar "sua subutilização em atividades meramente administrativas" e, assim, não permitir o desvio de função.

No texto, são apresentadas referências sobre o documento "Considerações sobre a situação dos técnicos em assuntos educacionais", de 1979, elaborado pelo

Núcleo de Recursos Humanos do MEC, que apontava distorções em relação ao cargo à época. Outro aspecto destacado foi se identificar que o TAE não possuía identidade no trabalho, o que gerava desmotivação desses servidores, além de registrar desvios de função e a ênfase na realização de atividades administrativas, em detrimento de atividades de cunho pedagógico.

Diante desse cenário, ainda não superado, o documento do IFS se propõe a configurar o cargo como especialista em educação, incorporando o TAE no IFS como membro qualificador do processo ensino-aprendizagem, em conformidade com a descrição sumária do cargo apresentada no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC. Considerando tal princípio, que servirá de referência para a atuação desse servidor, a Resolução apresenta uma série de atividades possíveis de serem desenvolvidas, a depender do setor em que o mesmo venha a atuar.

Nesse âmbito, são indicadas áreas de atuação que correspondem ao campo de atuação dos TAEs, com seus respectivos setores, com atribuições definidas que servem de referência para sua atuação, em observância ao que prevê o Regimento Interno e o Plano de Ação específicos de cada setor:

a) Gestão de Ensino - Diretoria de Ensino (DEN)/Gerência de Ensino (GEN)/Gerência de Ensino Técnico (GET)/Gerência de Graduação e Pós-Graduação (GGRAP);

b) Gestão do Ensino: Assessoria Pedagógica (ASPED); Diretoria de Educação Profissional e Superior (DEPS-PROEN); Diretoria de Educação a Distância (DEAD-PROEN) / Coordenadoria de Ensino a Distância (CEAD);

c) Assistência Estudantil: Diretoria de Assuntos Estudantis (DIAE-PROEN) / Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE/COAE).

Semelhante ao TAE, o documento referência para atuação dos pedagogos no âmbito do IFS também faz a ressalva de que as atividades descritas dependerão do setor/órgão de lotação ou função que o pedagogo venha a assumir, bem como pelo quantitativo de pedagogos existentes em cada *campus* e Reitoria. Entretanto, diferentemente da Recomendação CD/ IFS Nº 37, de 28 de março de 2022, que trata do TAE, o referido documento não possui indicação de instância de aprovação, nem data de aprovação.

Não obstante, segundo Santos *et al.* (2019), o documento orientador para a atuação do pedagogo teve sua construção iniciada em meados do ano de 2011, sendo a minuta construída discutida com o ingresso de novos pedagogos na Instituição a partir de 2014, com apoio da Pró-Reitoria de Ensino. As autoras destacam que, em 2017, ocorreu o evento "I Encontro de Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais - TAES do IFS", que proporcionou a discussão sobre a atuação desses profissionais, parceiros em suas funções. Em seguida, uma comissão própria foi constituída para consolidação do documento que tratou da atuação do pedagogo, sendo posteriormente aprovado.

Ao considerarmos seu conteúdo, o documento indica referências para a atuação do pedagogo no IFS, ancorando-se, dentre outros documentos legais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de licenciatura em Pedagogia. Assim, coerente com as DCN e em consonância com o perfil profissional do egresso, sua atuação se organiza em 3 eixos:

I- Atuação Pedagógica Técnica e Normativa (orientação nos processos relativos à legislação educacional - planejamento, acompanhamento e/ou avaliação de práticas, documentos e/ou sistemas relacionados ao ensino e à aprendizagem);

II- Atuação Pedagógica junto ao Corpo Docente (visa ao aprimoramento das ações de planejamento, pesquisa e acompanhamento de práticas educativas, seguindo uma perspectiva de educação comprometida com a formação técnica, humanística e científica);

III- Atuação Pedagógica junto ao Corpo Discente (acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem, visando à permanência e ao êxito dos discentes), considerando a lotação do pedagogo em setores dos *campi* ou da Reitoria.

Em face do exposto, compreendemos que a Resolução que trata das recomendações referentes à atuação dos técnicos em assuntos educacionais se converteu em um documento referendado pelo Colégio de Dirigentes do IFS, o que nos remete à possível organização dos servidores e à compreensão de que esta demanda foi relevante e reconhecida como necessária.

Resolução do Instituto Federal de Roraima (IFRR)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), instituiu a Resolução nº 463/2019-CONSUP, em 29 de julho de 2019, que regulamenta as atribuições das equipes que compõem o ensino da Reitoria e do *campus*. Nossa atenção recaiu sobre a equipe Técnico-Pedagógica, constituída por pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, responsáveis pela "articulação dos vários segmentos da comunidade acadêmica no âmbito institucional de forma a viabilizar o desenvolvimento da Proposta Político-Pedagógica, por meio do desdobramento das ações previstas no Plano Anual do âmbito institucional".

A Resolução nº 463/2019, dentre seus fundamentos legais, ampara-se na Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, fazendo distinção entre os cargos, que resulta na identificação de suas respectivas atribuições, conforme apresentado a seguir:

a) Pedagogo:

- Profissional do magistério que atua na organização e na gestão do ensino;

- É um dos responsáveis por viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade acadêmica e de associações a ela vinculadas.

- Implementa a execução, avalia e coordena a (re)construção do projeto pedagógico de escolas com a equipe acadêmica.

- Viabiliza o trabalho pedagógico coletivo e facilita o processo comunicativo da comunidade acadêmica e de associações a ela vinculadas.

b) Técnico em assuntos educacionais

- Profissional do magistério que atua na organização e na gestão do ensino;

- É um dos responsáveis por assegurar a regularidade do processo educativo.

- Coordena as atividades de ensino, de planejamento e de orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para o desenvolvimento do processo educativo.

As atribuições assumidas pelos TAEs e pedagogos, em observância à descrição do cargo, variam a depender de onde estão lotados. Na Equipe Técnico-Pedagógica da Reitoria, a equipe assume atribuições próprias desse nível de atuação sistêmica, sendo sistematizadas em 11 ações: assessoramento aos *campi*, às Pró-Reitorias (políticas institucionais do IFRR- políticas de ensino, pesquisa e extensão nas unidades de ensino)

e aos demais setores, no que se refere à aplicação e à interpretação da legislação educacional, de políticas e ações para o acesso, ações de planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação de atividades e ações próprias do processo educativo, a permanência e o êxito dos estudantes; viabilização e acompanhamento da formação continuada nos *campi*; análise e emissão de parecer (Projeto Pedagógico de Cursos, propostas de calendário acadêmico dos *campi*); participação na elaboração de editais de seleção; acompanhamento da atualização da documentação relativa aos cursos ofertados; condução dos processos de concepção, implementação e cumprimento de legislações e das políticas educacionais; participação de reuniões de estudos e planejamento do trabalho pedagógico.

Ao ser lotado nos *campi*, as atribuições da Equipe Técnico-Pedagógica se ampliam, chegando a totalizar 28, e se diversificam, com foco em ações mais diretamente voltadas à implementação da política educacional do instituto em todas suas esferas (ensino, pesquisa e extensão).

As ações de nível mais complexo se referem ao assessoramento pedagógico, às coordenações, aos docentes, aos estudantes e aos envolvidos em vários âmbitos (Diretoria/Departamento de Ensino e Coordenação de Curso; Conselho de Classe e Colegiado de Curso; NDE, NAPNE). Entretanto, são numerosos e diversos os tipos de ações requeridas aos TAEs e pedagogos lotados nos *campi*: acompanhamento (corpo docente; projetos voltados à permanência e ao êxito de estudantes; cumprimento do calendário acadêmico; processo ensino e aprendizagem; desenvolvimento curricular e metodológico do Projeto Pedagógico de Curso; atividades acadêmicas externas); articulação de processos colaborativos de trabalho (planejamento e coordenação de reuniões pedagógicas; estudos; atividades didático-pedagógicas; integração e envolvimento do corpo docente nas atividades propostas pelo IFRR); mediação de conflitos entre docentes e estudantes; elaboração/produção (recursos didáticos; pareceres de natureza pedagógica; projetos de ensino; pesquisa e extensão; estudos e/ou trabalhos técnicos); colaboração (planejamento de ações para reduzir os índices de evasão e retenção; planejamento do trabalho da equipe técnico-pedagógica; concepção, implementação e avaliação de programas de pós-graduação); participação (bancas de seleção de professores efetivos e substitutos; reuniões de estudos;

comissões de Projetos Pedagógicos de Cursos e de Colegiados dos Cursos Superiores, além de programas de treinamento, inerentes à função); planejamento (políticas e diretrizes para ingresso e seleção de docentes, estudantes e servidores técnico-administrativos); orientação/atendimento (professores, família e estudantes).

A Resolução nº 463/2016 – CONSUP do IFS apresenta atribuições da Equipe Pedagógica que são pertinentes ao que prevê o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC e é ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia. Os membros dessa Equipe serão chamados a atuar em nível sistêmico ou mais focalizado na implementação das políticas de ensino, de pesquisa e de extensão, junto aos envolvidos com tais ações, quando lotados na Reitoria ou *campi*, respectivamente.

Nesses temos, é de supor que o TAE ou o pedagogo irá atuar segundo às atribuições da sua unidade de lotação, em observância à descrição de seu cargo. Entretanto, a considerar sua formação como Pedagogo ou licenciado em área diversas, ele poderá se engajar no desenvolvimento de ações definidas como de responsabilidade do seu setor de lotação, podendo, assim, vir a atuar de forma sistêmica e/ou localizada, independentemente de seu cargo, mas a considerar seu domínio técnico-pedagógico, construído ao longo de sua trajetória de formação e de experiências profissionais.

Considerações Finais

A discussão sobre a regulamentação das atribuições do cargo de TAE, por meio de resoluções, recomendações ou diretrizes no âmbito dos Institutos Federais nos possibilitou constatar que as atividades dos TAEs atendem à descrição sumária do cargo de Técnico em Assunto Educacionais, que é apresentada conforme o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, como responsáveis pela coordenação das atividades de natureza pedagógica (ensino, planejamento e orientação), por assessorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de supervisionar e avaliar essas atividades. Já o pedagogo desenvolve ações de natureza mais sistêmica, com destaque ao seu papel articulador e de assessoria.

Contudo, a depender das instituições e dos setores em que estejam lotados, verificamos que, nos documentos normativos das atribuições dos TAEs dos IFs

consultados, as prerrogativas podem ser mais sistêmicas ou mais localizadas, mais extensas ou mais restritas, previstas com algumas distinções em relação ao cargo do pedagogo, ou serem comuns ou partilhadas com esses profissionais.

Consideramos que a ausência de atenção sobre as atribuições dos TAEs pode gerar o seu envolvimento em atividades de cunho mais administrativo, em detrimento do seu engajamento em ações de natureza eminentemente pedagógica. Outro aspecto a destacar é que a indicação de atribuições ao TAE próprias do cargo de pedagogo, que tem o curso de Pedagogia como formação, pode gerar dificuldades no exercício profissional daquele servidor com formação em licenciaturas diversas, o que demandaria formação complementar para que o mesmo pudesse cumprir melhor a integralidade das ações a ele atribuídas.

Outrossim, caso a atuação do TAE seja pertinente à descrição sumária e às atribuições exclusivas do cargo de pedagogo, isso poderia ser qualificado como desvio de função ou gerar conflitos que podem comprometer os objetivos institucionais e causar insatisfação por parte desses servidores.

A complexidade do trabalho pedagógico dos IFs, sob a responsabilidade de equipes pedagógicas que atuam em diferentes níveis (Reitoria e *campi*) e setores identificados com nomenclaturas diversas, deixa clara sua importância nessas instituições educativas pluricurriculares e *multicampi*, que desenvolvem ações de ensino, de pesquisa e de extensão.

Tal cenário demanda aprofundamento e discussões que venham a ampliar o debate e contribuir para o desenvolvimento profissional e identitário do TAE e sua valorização como membro da equipe técnico-pedagógica dos institutos, com demandas formativas próprias que precisam ser atendidas institucionalmente.

Por fim, compreendemos que o debate precisa ser ampliado, sendo as normativas apresentadas um importante elemento para discussão. Cabe, ainda, lançar o olhar sobre esses sujeitos com formações e trajetórias tão diversas, que necessitam de apoio institucional e sua integração efetiva no campo da atuação técnico-pedagógica, de forma a superar casos de desvio de função.

Referências

BRASIL. Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. D.F. **Diário Oficial da União**. Brasília.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA SE MEC, de 28 de novembro de 2005.**Encaminha a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Apoio. Departamento de Pessoal. **Considerações sobre a situação atual dos técnicos em assuntos educacionais no MEC**. Brasília, mar/1979. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001934.pdf.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em:portal.mec.gov.br/cne/arquivos

BRASIL, Conselho Diretor. **Recomendação CD/ IFS nº 37, de 28 de março de 2022**. Recomenda a utilização do Documento referência para atuação dos técnicos em assuntos educacionais do IFS. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/arquivos/Proen/Documentos_Internos/cd_37_recomenda_documento_referncia_para_atuao_dos_tcnicos_em_assuntos_edu.pdf.

BRASIL, Conselho Superior. **Resolução nº 157, de 15 de setembro de 2**016. Aprova as atribuições dos servidores técnicos administrativos do cargo de pedagogo, técnico em assuntos educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Belém, PA, 2016.

BRASIL, Conselho Superior. **Resolução nº 463, de 29 de julho de 2019**. Aprova o regulamento de atribuições das equipes que compõem o ensino da reitoria e campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima -IFRR. Boa Vista, RR, 2019.

LEWANDOWISKI, J. M. D. **Os técnicos em assuntos educacionais no Instituto Federal do Paraná: em busca de uma identidade profissional** .2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESTE, Cascavel.

PIMENTA, S. G.. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2000.

PONTES, A. P. F. S.. **Ensino médio integrado:** formação politécnica como horizonte? Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação/UFPE, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

SANSEVERINO, A. M.; GOMES, C. S. F. O papel dos técnicos em assuntos educacionais em uma instituição federal de ensino superior: atribuições e propostas de ações. In: **Congresso Nacional de Excelência em Gestão**, 10., 2014, Rio de Janeiro.

SANTOS, D. et al. O trabalho do pedagogo no Instituto Federal de Sergipe: construindo normativas de atuação. **Educon**, Aracaju, Volume 13, n. 01, p.1-10, set/2019. Disponível em: www.educonse.com.br/xiiicoloquio

SAVIANI, D.l. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

Data do envio: 24/02/2023
Data do aceite: 04/09/2023