

Maria das Graças Correia Gomes
Paulo Candido da Silva
Elione Maria Nogueira Diógenes
(Org)

Políticas Educativas e experiências pedagógicas na educação básica


EDuneal

Maria das Graças Correia Gomes
Paulo Candido da Silva
Elione Maria Nogueira Diógenes
(Org.)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA




EDuneal
Editora da Universidade
Estadual de Alagoas

Arapiraca/AL
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Moraes

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaina Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Planejamento do Projeto gráfico e diagramação

Mariana Lessa de Santana

Capa

Marseillle Evelyn de Santana

Revisão

Juliana Oliveira de Santana Novais

Catálogo na Fonte

P769 Políticas educacionais e experiências pedagógicas na educação básica / Maria das Graças Correia Gomes, Paulo Candido da Silva, Elione Maria Nogueira Diógenes (Org.). – Arapiraca : Eduneal, 2025.
166 p. il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6061-051-4.

1. Políticas públicas – Brasil. 2. Políticas educacionais. 3. Experiências pedagógicas.
4. Educação básica. I. Gomes, Maria das Graças Correia, org. II. Silva, Paulo Candido da, org. III. Diógenes, Elione Maria Nogueira, org.

CDU: 379.154

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à
Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____ 7

PREFÁCIO _____ 13

PARTE 1 - ESTUDOS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

**CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
PARA O ENSINO MÉDIO: OLHARES HISTÓRICOS,
SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICO** _____ 19

*Maria das Graças
Elione Maria Nogueira Diógenes
Paulo Candido da Silva*

**CAPÍTULO 2 - GOVERNAMENTALIDADE, AVALIAÇÕES
EM LARGA ESCALA E O ESTADO AVALIADOR
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA** _____ 47

*Izabella da Silva Vieira
Karla de Oliveira Santos
Laura Cristina Vieira Pizzi*

**CAPÍTULO 3 - POR UMA POLÍTICA EDUCACIONAL
DE INCLUSÃO: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS
ESCOLARES DE ESTUDANTES SURDOS(AS)
NA CIDADE DE MACEIÓ/AL** _____ 67

*Graciele Oliveira Faustino
Lodenir Becker Karnopp*



**PARTE 2 - EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CAPÍTULO 4 - CONHECIMENTO MATEMÁTICO
E ENSINO _____ 93**

*João Ferreira da Silva Neto
Fernando Becker*

**CAPÍTULO 5 - MOTIVAÇÃO LINGUÍSTICA:
O COMPORTAMENTO MORFOSSINTÁTICO DOS
PRONOMES CLÍTICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO __ 117**

Maria Edna Porangaba do Nascimento

**CAPÍTULO 6 - UMA ANÁLISE SOBRE AS IDEIAS DE
ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM E O USO DAS TECNOLOGIAS _____ 139**

*Lucicleide da Silva
Gracielly Maria da Silva Souza
Greice Kelly da Silva Souza*

SOBRE OS/AS AUTORES/AS _____ 161



APRESENTAÇÃO

Esta obra revela as escolhas e os princípios que orientam a pesquisa em educação hoje. Seus capítulos dialogam com contextos históricos, sociais e políticos, destacando o compromisso dos pesquisadores com a transformação educacional, especialmente na escola pública.

Esta obra é um convite à reflexão sobre as **Políticas Educacionais e Experiências Pedagógicas na Educação Básica**, situando-a histórica e espacialmente, com suas possibilidades e limites. Não é, portanto, apenas uma amálgama de páginas e palavras, mas uma peça que se insere no grande tabuleiro das questões educacionais, especialmente em momentos como os que vivemos, quando a educação em suas diversas esferas vem ganhando cada vez mais centralidade nos embates políticos pelos representantes do capital, por ser parte das lutas pelo poder nas relações conflituosas das políticas do Estado. Assim, ao situá-la no cenário dos debates contemporâneos, torna-se um importante instrumento, não só no âmbito acadêmico, mas na própria construção de políticas públicas, nas mudanças experiências concretas que desejamos ver nas salas de aula, nas escolas e nos ambientes não escolares, onde também ocorrem os processos de educação de nossos jovens e adultos.



Nesse sentido, a presente obra consiste em uma rica coletânea de reflexões e pesquisas que, ao longo de seus capítulos, traçam um panorama abrangente e multifacetado sobre as questões cruciais da produção de conhecimentos em educação no Brasil. Trata-se de um convite à reflexão crítica e à análise profunda sobre os diversos elementos que moldam o sistema educacional brasileiro, abordando desde as políticas públicas e a formação dos professores até as interações entre educação, língua, matemática e tecnologias.

Já no primeiro capítulo, escrito por Maria das Graças Correia Gomes, Elione Maria Nogueira Diógenes e Paulo Candido da Silva, temos uma abordagem que perpassa os olhares histórico, social, político e econômico das **políticas públicas de educação para o ensino médio**, iniciando desde a era Fernando Henrique Cardoso (FHC), passando pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva até Dilma Rousseff. Nele, os autores alertam para a presença marcante do gerencialismo nas escolas públicas brasileiras e a sua preparação para o mundo do trabalho precarizado nas políticas educacionais, o que vem sendo reforçado nos governos atuais. É uma discussão importante que caminha pelos últimos governos progressistas, até o *impeachment* da presidenta Dilma, logo após a institucionalização do neoliberalismo que permeia o ambiente escolar ainda na era FHC.

O segundo capítulo, das autoras Karla de Oliveira Santos e Laura Cristina Vieira Pizzi, cujo título é **Governamentalidade, avaliações em larga escala e o estado avaliador na educação brasileira**, propõe-se a discutir em como os mecanismos de avaliação externa têm



sido utilizados como instrumentos de controle da conduta do professorado. Para tanto, aborda a temática a partir da ótica e do conceito foucaultiano da governamentalidade. As autoras sugerem que a padronização do ensino consiste em uma tática dos governos para o controle, a conformação e a condução de condutas. Uma leitura que nos confronta com uma realidade que vem tomando conta das escolas públicas brasileiras, enraizando-se de forma nem tão sutil assim, e praticamente com pouca ou nenhuma reação dos profissionais da educação que se situam no chão das escolas.

O terceiro capítulo, escrito por Graciele Oliveira Faustino, trata de **política educacional de inclusão** através de experiências com estudantes surdos/as. Consiste em um recorte de uma pesquisa com estudantes surdos/as, onde foram analisadas as narrativas de experiências com esse público em contextos escolares inclusivos. A autora destaca a importância de uma educação que valorize a singularidade de cada estudante, reconhecendo-o como sujeito que carrega em si uma história de vida e experiências peculiares que precisam ser consideradas em qualquer processo educativo. Uma temática importantíssima e que visa promover a equidade e a diversidade nas escolas, favorecendo condições para que os estudantes desenvolvam suas potencialidades, contribuindo com a formação de uma sociedade mais justa e consciente de suas diferenças.

Enquanto isso, o quarto capítulo, dos autores João Ferreira da Silva Neto e Fernando Becker, trata dos **conhecimento matemático e ensino** e consiste em um recorte da tese de doutorado do primeiro autor e busca



esclarecer como o conhecimento matemático é possível e como ele é construído, além de apresentar concepções epistemológicas sobre esse conhecimento. Trata sobre o reducionismo a que os professores acabam impondo à matemática, como uma linguagem ou a partir de sua aplicabilidade no cotidiano, frente ao fato de que ela se funda no desenvolvimento da inteligência, resultando de abstrações reflexionantes, empíricas e que ocorrem durante toda a vida. Uma importante leitura que oferece uma ótica significativa acerca do aprender e do fazer matemática no cotidiano e ao longo da vida.

O capítulo cinco, de autoria de Maria Edna Porangaba do Nascimento, aborda **motivação linguística: o comportamento morfossintático dos pronomes clíticos no português brasileiro** e a estrutura em que eles aparecem. Discute ainda sobre a inovação do emprego do 'lhe' na função de objeto direto, apresentando conclusões interessantes sobre a temática, destacando que não são definitivas em virtude da instabilidade do sistema pronominal. Uma importante contribuição ao cenário de evolução e adaptação por qual passa a língua portuguesa, em especial no Brasil.

Finalmente o capítulo seis, de Lucicleide da Silva, faz **uma análise sobre as ideias de arquiteturas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem e o uso das tecnologias**. Nele, a autora reflete sobre as experiências de professores da Educação Básica em projetos de aprendizagem, com foco no uso das tecnologias durante o processo. Busca entender o que motiva os docentes em sua prática pedagógica e como eles se tornam mais conscientes sobre



o uso das arquiteturas de aprendizagem, o que pode contribuir para a aquisição de informações importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Em conjunto, os textos reunidos nesta obra apresentam uma análise profunda e multifacetada da educação no Brasil, abordando desde as políticas públicas e as práticas pedagógicas até as questões linguísticas, matemáticas, ambientais e culturais. Cada capítulo, com sua abordagem única, traz contribuições valiosas para a construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e comprometido com a formação de cidadãos críticos e transformadores. Esta obra é um convite à reflexão sistemática acerca dos desafios e potencialidades da educação brasileira e seu papel na materialização de políticas alinhadas com os princípios de justiça social e desenvolvimento sustentável.





PREFÁCIO

A tarefa de prefaciolar uma obra como a de que tratamos, na área da educação, não consiste apenas em anunciar o que está por vir, mas de lançar luz sobre ideias e convidar o leitor a adentrar em um universo de reflexões, propostas e inquietações dos autores e autoras dos diversos capítulos que a compõem. Não consiste apenas numa introdução que, para além de informar, procura situar o tema da obra no cenário mais amplo da educação. Antes, revela, ao leitor atento, o movimento das ideias que têm moldado as escolhas, a formação e a posição política dos pesquisadores e pesquisadoras em sua tarefa de contribuir com a educação do país, em especial, a pública. Movimento que inevitavelmente atravessa contextos históricos, sociais, culturais e políticos vivenciados e experienciados pelos produtores desta obra.

Ademais, é importante ressaltar que o ato de escrever está relacionado com a construção de subjetividades que, por sua vez, remete à elaboração de memórias e narrativas. Quando escrevemos, estamos, de certa forma, expressando nossa visão de mundo, nossas experiências, emoções e percepções únicas. Mesmo em um texto acadêmico, como é o caso deste livro, busca-se tecer formas de ser e de estar no mundo.



Nesta obra, o leitor vai encontrar diferentes temáticas como resultado de pesquisas dos professores e professoras da Universidade Estadual de Alagoas. São temas contemporâneos abordados a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva. Diversos e relevantes, os textos abordam desde a problemática da dominação colonial até mesmo o conhecimento da matemática. São saberes e sabores significativos para quem não está apassivado diante do contexto de negacionismo e certo obscurantismo que tem assolado a realidade brasileira.

No campo da educação, das políticas públicas, dos direitos humanos e das lutas sociais, essas pesquisas são essenciais para a compreensão das condições concretas de vida das populações, sobretudo daquelas que vivem em contextos de vulnerabilidade. Significa valorizar os saberes locais, escutar as vozes dos sujeitos e considerar suas demandas como legítimas e imprescindíveis na construção de políticas transformadoras. É o que se pretende com esse livro, **Políticas educacionais e experiências pedagógicas na educação básica**, dividido em dois grandes eixos, no qual o primeiro expõe os “Estudos sobre as políticas educacionais” com os seus capítulos: *Políticas públicas de educação para o ensino médio: olhares histórico, social, político e econômico*; *Governamentalidade, avaliações em larga escala e o estado avaliador na educação brasileira*; e *Por uma política educacional de inclusão: narrativas de experiências escolares de estudantes surdos(as) na cidade de Maceió/AL*. Já o segundo eixo engloba “Experiências de práticas pedagógicas na educação básica” com os capítulos:



Conhecimento matemático e ensino; Motivação linguística: um olhar sobre a sintaxe dos pronomes clíticos no português e Uma análise sobre as ideias de arquiteturas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem e o uso das tecnologias. Temas relevantes que envolvem, em profundidade, a complexidade no que diz respeito à educação.

Destarte, e como se pode enunciar, este livro nasce do compromisso com uma abordagem sensível e crítica da Educação, entendendo que pensar na educação é também pensar no sujeito em sua totalidade — seus vínculos, suas memórias, suas formas de habitar e resistir. Os textos que compõem esta obra dialogam com diferentes realidades e perspectivas, compondo um mosaico de reflexões que valorizam a educação como campo de disputa, de vida e de potência.

A leitura deste livro é, portanto, uma jornada de aprendizado e reflexão, desafiando o leitor e a leitora a pensarem sobre o futuro da educação brasileira e as possibilidades de construção de um país mais igualitário e sustentável. Convidamos, assim, o leitor e a leitora a caminharem por estas páginas com a disposição de escutarem as temáticas relacionadas à educação com o coração atento e a mente aberta, compreendendo que não é apenas um tema de estudo, mas uma chave fundamental para a leitura crítica do mundo.

Maceió, estado de Alagoas, maio de 2025.

Dr. Wellyngton Chaves Monteiro da Silva
Professor Titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)



ESTUDOS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

PARTE 1





CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO: OLHARES HISTÓRICOS, SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICO

Maria das Graças Correia Gomes
Universidade Estadual de Alagoas
<https://orcid.org/0000-0002-4302-4235>

Elione Maria Nogueira Diógenes
Universidade Federal de Alagoas
<https://orcid.org/0000-0002-9237-6667>

Paulo Candido da Silva
Universidade Estadual de Alagoas
<https://orcid.org/0009-0002-2813-3967>



INTRODUÇÃO

A política educacional faz parte de uma totalidade social, está inserida em um contexto amplo e compõe um projeto de sociedade em curso. Nisso, depende do contexto histórico, político, cultural, econômico e social em que se vê imersa uma dada sociedade: “Este projeto é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão.” (Azevedo, 2004, p. 60).

Em especial, no cenário do Estado brasileiro, as transformações pensadas para o ensino médio estão em

consonância com o que apregoam os ideólogos do consenso capitalista rentista para atender ao mercado. Em tal sentido, é importante enfatizar as transformações do ensino médio. Essa nova realidade compõe-se de uma valorização do domínio do conhecimento e da capacidade de competição, questões fundamentais para a competitividade econômica do Estado-Nação: a educação básica torna-se fundamental a ser aprimorada no campo das políticas de governo.

A necessidade da reforma foi justificada não só pelos aspectos econômicos determinados pelos processos de globalização da economia e das relações de produção, mas para a formação de um novo modelo de desenvolvimento que só é possível com o aumento do grau de escolaridade da população. Esse discurso é defendido pelo governo brasileiro e pelas instituições multilaterais, a saber: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o BM. O discurso virou prática, e assim ocorreu uma das maiores reformas do ensino médio brasileiro.

O mercado de trabalho flexibilizado e a questão da empregabilidade têm dado a nota tônica da reforma do ensino médio. Também sublinha que, na história do ensino médio, predominou o dualismo, envolvendo, de um lado, a preparação profissional para o mercado e, de outro, grupos de interesses que disputavam o acesso ao ensino superior. Essa dualidade repercutiu em políticas que enfatizaram a função principal desse nível de ensino, como exemplo, a Lei n.º 5.692/71, que focou a perspectiva da profissionalização compulsória (Frigotto; Ciavatta; Ramos,



2005; Krawczyk, 2014; Kuenzer, 2010; Lima; Sicsú; Padilha, 2007; Oliveira, 2005).

Dessa forma, o ensino médio regular de preparação acadêmica não deveria ser preponderante. A prioridade era a profissionalização, vivenciada apenas na escola pública; a rede privada continuou nos moldes tradicionais, cujo interesse foi a preparação para a inserção de alunas e alunos na universidade pública, gratuita. Essa proposta sofreu uma derrocada apenas em 1982, por meio da Lei Federal n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, que torna o ensino profissionalizante facultativo no ensino do 2.º grau (Franco, 1994).

Ocorreram outros determinantes históricos que demonstraram as incertezas sobre a formação do jovem no ensino médio brasileiro: prepará-lo para uma profissão ou para o acesso ao nível superior? Em uma tentativa de superar essa dualidade e torná-lo único, surgiram leis, diretrizes, documentos e políticas, mas não apresentavam uniformidade nas intenções, demonstravam contradições, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (**Brasil, 1996**). Houve a mudança na nomenclatura colocando o ensino médio como último nível de ensino da educação básica, substituindo a anterior (2.º grau), que dá um sentido de fim em si mesmo, desfazendo aquela ideia de transição e de preparação para o trabalho.

Esse contexto é o escopo inicial para as reformas educacionais e a implantação de políticas educacionais para o ensino médio, em que suas políticas são definidas em meio a debates contraditórios e com dilemas: “[...] o ensino médio



contém uma historicidade marcada pelas contradições entre democracia e capitalismo no século XX que se expressa numa dinâmica social de inclusão e, simultaneamente, de aparecimento de novas formas de exclusão.” (Krawczyk, 2014, p. 16). Daí a necessidade de avançar no debate sobre o projeto de ensino médio na agenda governamental, considerando as particularidades dos governos federais que se sucederam a partir de então.

POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NOS ANOS 1995-2002: ERA FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

O período em que FHC (1995-2002) ficou à frente da Presidência do Brasil foi considerado pelos analistas políticos como o governo das reformas (Tiezzi, 2004), que incluíram tanto as de caráter político e econômico como a educacional, a qual envolveu a estrutura e o funcionamento do sistema escolar. Houve aprovação de leis, decretos, resoluções e programas que tinham o intuito de mudar o quadro de precarização em que se ofertava o ensino médio brasileiro. Tal reforma seguiu as orientações do mundo globalizado e de orientação neoliberal, se adequava aos padrões de exigência das agências multilaterais, principalmente o BID e o BM, financiadores dela. Para melhor compreensão, é elaborado o Quadro 1 com as políticas, programas, projetos e legislações que foram implantados, implementados e aprovados no governo FHC.



Quadro 1 – Políticas, programas, projetos e legislações: Educação/Ensino Médio (1995-2002)

Ano	Políticas	Programas	Projetos	Leis/resoluções/ decretos/ portarias	Finalidades
1995	Sistema Nacional de Avaliação (Saeb)				Apesar de ser criado em 1990, em 1995 incluiu o ensino médio (amostra). Realizar o diagnóstico do sistema educacional brasileiro.
1996				Lei de Diretrizes e Bases da educação LDBEN 9.394/96	Organizar o Sistema Educacional de Ensino médio como a última etapa da educação básica.
1997				Decreto 2.208/97	Regularizar a educação profissional.
1998				DCNEM Resolução CEB/ CNE 03/98 Parecer CEB/CNE 15/98	Diretrizes para a organização dos currículos nas escolas de ensino médio.
	Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)			Portaria MEC n.º 438, de 28 de maio de 1998	Avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.
1999				Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	Orientações aos professores para a aplicabilidade das diretrizes curriculares.
		PROMED			Dar apoio técnico e financeiro à implantação da reforma de ensino médio nas unidades federativas.



Ano	Políticas	Programas	Projetos	Leis/resoluções/ decretos/ portarias	Finalidades
2001	Plano Nacional de Educação (2001-2010)			Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001a)	Planejar metas para o desenvolvimento do ensino para uma década.
			Projeto Alvorada	Decreto n.º 3.769, de 8 de março de 2001 (Brasil, 2001b)	Dar apoio ao Ensino Médio Implementar a reforma curricular e estrutural e a expandir o atendimento no ensino médio pelas unidades da federação.

Fonte: GOMES, M.G.C. 2018.

Ao mesmo tempo em que tramitava no Congresso a LDBEN n.º 9.394/96, estava sendo analisado o Projeto de Lei (PL) n.º 1.603/96, que tratava da reforma do ensino técnico (Brasil, 1996b). Como a LDBEN estava prestes a ser sancionada, foi decisão do Congresso e do ministro da Educação não seguir adiante com o projeto de lei, visto que a LDBEN contemplava a educação profissional. Tal embate não findou. Com a origem no PL n.º 1.603, foi aprovado o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, conforme se vê no Quadro 1, um ano após a promulgação da LDBEN n.º 9.394/96, cujo teor é a separação entre o ensino médio de formação geral e o ensino médio profissional (Brasil, 1997).

Assim, nesse movimento, são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as DCNEM (1998), que incorporavam as noções fundantes da formação de um



novo trabalhador: qualificação, requalificação, competência, polivalência, flexibilidade e empregabilidade:

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível. (Kuenzer, 2000, p. 16).

Com o *slogan* “o ensino médio agora é para a vida”, muitos estudos permeados por um caráter crítico questionavam tal discurso, dentre eles, ressaltam-se os de Kuenzer (2000; 2009). Suas pesquisas direcionavam para os sentidos implícitos nos discursos da nova proposta do ensino médio na década de 1990, nas quais refletem a visão de sociedade e de homem dos que detêm o poder (Kuenzer, 2000). O intuito é que o discurso dominante torne-se consensual e hegemônico. Busca-se que o ensino médio articule-se com a nova fase de reestruturação do capital, bem como esteja conjugado com as ideias neoliberais defendidas pelo governo federal. A nova concepção de ensino médio instaurada no governo FHC diz pretender resolver, no entanto reforça a dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas, as quais demonstram suas raízes na forma de organização da sociedade; para os trabalhadores, a formação profissional, e para os dirigentes, a formação propedêutica:



[...] dualidade pedagógica: às classes sociais ou nações que ocupam papel periférico nas relações de poder é destinado um aparato pedagógico – eminentemente tecnicista, operacional e profissionalizante – que lhes mantém nessa condição; já às camadas sociais e às nações privilegiadas no terreno político e econômico, a educação configura-se como campo de formação geral, humanista, orientada para a conservação de sua condição hegemônica. (Santos, 2001, p. 2).

Esse dualismo é nítido no Decreto n.º 2.208/97, que “restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente” (Frigotto, 2007, p. 1137). Também impediu o desenvolvimento das bases materiais de uma “educação politécnica” (SAviani, 2003). Com isso, chega à conclusão de que os jovens do ensino médio “não estejam preparados nem para as exigências profissionais, nem para o exercício autônomo da cidadania” (Frigotto, 2007, p. 1140).

As reformas do ensino médio do governo de FHC, tanto regular como profissional, foram coerentes com o ideário do neoliberalismo conservador em termos sociais e econômicos, um retrocesso no campo educacional, tanto no aspecto organizativo como no pedagógico. No documento DCNEM, a preocupação é com os resultados, com os indicadores que são o termômetro para informar a situação da educação do ensino médio, uma atenção aos fins e não aos meios: financiamento da União para o ensino médio,



melhor estrutura para as escolas, formação de professores, assistência pedagógica a alunas e alunos que vêm do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem e *déficit* de conteúdos, e muitos outros problemas que afetam as escolas públicas. Além de tentar adequar a qualidade da educação à perspectiva empresarial, com termos de eficiência, eficácia e política de resultados, identificados como aperfeiçoamento do capital humano, a intenção das diretrizes é dar ao ensino médio: “uma nova terminalidade, na qualidade do momento de consolidação e aprofundamento da educação básica, e orientar uma reforma curricular centrada numa ‘pedagogia das competências.’” (BUENO, 2000, p. 136, grifo da autora).

No mesmo ano de implantação das DCNEM, o MEC criou o Enem, cujo objetivo era avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Baseava-se nos PCNEM para avaliar as competências e habilidades do alunado em relação às áreas de conhecimento. Inicialmente, o exame veio como proposta de apresentar os índices das escolas de ensino médio, em que nível estavam os estudantes da escola ao concluir a educação básica. O intuito era propor políticas educacionais que pudessem melhorar a qualidade do ensino médio.

Apesar de o MEC apontar para a democratização nas oportunidades de acesso, ainda persiste o caráter de exclusão dessa avaliação, pois com a precariedade do ensino fundamental e médio das escolas públicas, poucas alunas e poucos alunos têm acesso ao ensino superior nas universidades públicas.



O que se observa, são políticas educacionais, para o ensino médio, articuladas com os órgãos internacionais, com as exigências de padrões homogêneos e sem articulação com a realidade local, distantes do contexto escolar. A exigência de bons resultados não se concatena com a preocupação processual de como se chegar ao resultado, ou seja, não são dadas as condições materiais e humanas para a formação do alunado do ensino médio.

Elaboraram-se leis, decretos e resoluções para sua regulamentação que foram reordenadas por meio de programas. Inicialmente, e mais urgente na agenda do governo federal, o *Programa de Reforma da Educação Profissional* (Proep) em consonância com o Decreto n.º 2.208/97 e, logo após, o programa para o ensino médio regular. Isso posto, foi aprovado, em 1999, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), com o objetivo de “induzir e apoiar a implantação da reforma do ensino médio nas unidades federativas” (Brasil, 1999, p. 5).

O Proep financiou a formulação dos Planos de Educação Profissional e dos Planos de Ensino Médio (PEM). Este consiste, de acordo com o documento, de um plano estratégico e operativo para o Ensino Médio da Unidade Federada, que se constitui em insumo para a preparação do Promed, com inúmeras informações relativas ao ensino médio, bem como propostas para a melhoria de expansão da educação média (Brasil, 1999).

Como tentativa de consolidar essas políticas, em 2001, aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, de 25 de junho (Brasil, 2014), a exemplo do que



ocorreu com a LDBEN 9.394/96, o qual está no âmbito das políticas públicas de educação. Ocorre, também, a disputa de poder por diferentes grupos que compõem o Estado e a sociedade civil. No que se refere ao ensino médio, foram poucos os avanços quanto a metas mais ousadas, a maioria das metas aprovadas contempla o que já foi definido pelo MEC e adotado por muitos estados brasileiros: “Em todas as iniciativas orientadas pelo referido plano, há um forte apelo às parcerias, ao enxugamento curricular, à correção de fluxo, às soluções alternativas, à modernização tecnológica, ao projeto autônomo da escola e a avaliação de resultados.” (Bueno, 2000, p. 207).

Tais perspectivas não direcionam para a formação humana integral dos jovens do ensino médio, pelo contrário, o sentido singular e subjetivo desses paradigmas leva a um processo de desumanização em uma concepção individualista de sujeito.

Com o fim do mandato em 2002, forma-se um novo cenário, foram oito anos de gestão do ex-presidente FHC. Seu sucessor é Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), do Partido dos Trabalhadores, afluindo esperanças aos movimentos sociais de todo o Brasil, cuja centralidade era a perspectiva de mudanças na rota neoliberal das políticas educacionais.

POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NOS ANOS 2003-2010: ERA LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, Lula, assumiu a Presidência, e em tal momento, havia grande expectativa



por parte da sociedade civil, principalmente das entidades que defendem a escola pública, movimentos sociais, sindicatos, pesquisadores e diversos outros segmentos. Com a mudança do governo, surgiram novas concepções ideológicas, diferenciadas da gestão anterior, com a intenção democrática, social e participativa. Se, por um lado, novos programas sociais foram criados para o atendimento a uma população vulnerável, por outro, nas políticas para a educação, algumas ações demonstravam uma íntima relação com os pressupostos do gerencialismo. No primeiro governo, algumas políticas anteriores tiveram continuidade.

A mudança mais significativa foi a revogação do Decreto n.º 2.208/97, substituído pelo Decreto n.º 5.124/04. Houve outras mudanças para o ensino médio no seu segundo mandato (2007-2010), a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a nova reorientação do Enem, e a elaboração do ProEMI, o que pode ser visualizado no Quadro 2.



Quadro 2 – Políticas, programas, projetos e legislações: Educação/ Ensino Médio (2003-2010)

Ano	Políticas	Programas	Projetos	Leis/resoluções/ decretos/Portarias	Finalidades
2003	Continuidade do PNE	Continuidade do Promed	Continuidade do Projeto Alvorada	Em vigor a LDBEN 9.394/96	
2004				Revoga o Decreto 2.208/97 e aprova o Decreto 5.154/04	Possibilidade de integralização da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio regular
2005	Saeb, nova estrutura			Portaria n.º 931 de 21mar. 2005	Instituir o Saeb, composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (o ensino médio continua de forma amostral e faz parte do Aneb)
2006				Orientações curriculares para o ensino médio (nova versão)	Atualização dos PCNEM (1999) com base nas DCNEM (1998)
2007				Lei n.º 11.494 de 20 jun. 2007- Fundeb (Brasil, 2007a)	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Inclui o ensino médio.
				Decreto n.º 6.094 de 24 abr. 2007; Resolução /CD/ FNDE/n.º 029 de 20 jun. 2007; Resolução/CD/ FNDE nº 047 de 20 set. 2007	Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Fonte: GOMES, M.G.C. 2018.



Outros programas foram criados como: Programa Brasil Profissionalizado e ProEMI. Ao se observar o quadro das políticas educacionais para o ensino médio no primeiro mandato do governo Lula, constata-se a continuidade dos programas e projetos iniciados no governo FHC: o Promed e o Projeto Alvorada. Com respeito à educação profissional, ocorreu o que previa a LDBEN n.º 9.394/96, a educação profissional técnica integrada ao ensino médio regular por meio do Decreto n.º 5.154/04, um reconhecimento à importância do ensino médio integrado; e para os progressistas, um avanço na educação profissional com a pretensão de superar a dicotomia trabalho manual-trabalho intelectual, entre instrução profissional e formação geral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Saviani, 2011).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) descrevem todo o caminho e as discussões sobre a revogação do Decreto n.º 2.208/97, que culminou na aprovação do Decreto n.º 5.154/04, que integra a educação de formação geral à educação profissional – ensino médio integrado. O processo não foi tão simples, houve debates e disputas por diferentes tipos de concepções sobre qual formação era defendida para a educação média, a “luta política por um Ensino Médio que objetive a formação ‘integral’ dos educandos impõe-se como necessária e consequente” (Oliveira, 2007, p. 1).

Apesar de o Decreto n.º 5.154/04 significar um avanço da educação profissional, pois legaliza a vinculação dessa modalidade ao ensino médio regular, ainda é algo que precisa de ações concretas.



A gestão Lula fortaleceu as políticas educacionais que privilegiaram a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Ao analisar as políticas educacionais para o ensino médio implantadas nesse governo, tornam-se visíveis propostas cujas bases teóricas são diferenciadas e antagônicas. Políticas que, de um lado, reforçam a necessidade da participação popular; por outro, constroem instrumentos gerenciais como controle e liberação de recursos.

POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NOS ANOS 2011-2014: GESTÃO DILMA ROUSSEFF

As três principais políticas direcionadas ao ensino médio brasileiro, consolidadas no governo Dilma foram: o ProEMI (2009), as DCNEM (2011) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013). A política do governo Dilma não apresenta diferencial das duas gestões do ex-presidente Lula.

Contudo, a continuidade no plano econômico de práticas que privilegiam o capital e a política monetária relacionada com metas inflacionárias e altas taxas de juros desembocam no aumento das despesas e da dívida pública, com o pagamento crescente de juros aos banqueiros. Originam-se sérios problemas econômicos, que, com o aumento da crise no país, refletirá de maneira direta nos investimentos nas políticas sociais, notadamente na educação.

Freitas (2012) reforça a ação dos empresários no campo da educação por meio do Movimento Todos pela Educação. O presidente do Conselho de Governança desse



movimento é o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também é assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo. Mesmo nesse governo, há a interferência dos empresários nas políticas educacionais, que adotam modelos baseados na psicologia behaviorista, as ciências da informação e a neurociência, que, com apoio desses campos, constrói-se uma cultura de auditoria (Freitas, 2012).

No início do seu governo, em 4 de maio de 2011, publicou-se o parecer de atualização das DCNEM, CEB/CNE n.º 05/2011 em substituição às DCNEM 15/1998. O documento apresenta novas perspectivas em oposição ao anterior, com a atualização de temas contemporâneos para a realidade do ensino médio. Em especial, é dada ênfase ao tema “juventudes” e suas especificidades, pouco referenciado na diretriz anterior.

No documento, há o reconhecimento de que a forma como estão sendo trabalhados os conhecimentos nas escolas não servem nem para a formação da cidadania, nem para o trabalho. Justifica a necessidade de revisão das diretrizes por vários acontecimentos, entre os mais significativos, a criação do Fundeb e a ampliação da obrigatoriedade de escolarização na faixa etária de 4 a 17 anos, aprovada pela Emenda Constitucional n.º 59 em novembro de 2009.

Em seu texto, expõe a relevância do PDE, por meio da meta “Compromisso Todos pela Educação”, como um novo passo para mudar o quadro do ensino médio. Apresenta dados de 2010 que revelam o não alcance das mudanças



necessárias nessa etapa e faz uma crítica à inexistência de um projeto organizativo que atenda às novas demandas do ensino médio.

Aponta como expectativa de uma escola de qualidade aquela que garanta o acesso, a permanência, o sucesso no processo de aprendizagem e a construção da cidadania. Trata da educação como direito, por meio das legislações e das metas do novo PNE 2014-2024.

As novas diretrizes excluem o termo “competências”, justifica uma nova proposta diferenciada em relação à diretriz anterior, no entanto, no inciso I acima, traz “por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade de aplicar técnicas e tecnologias”, um direcionamento no mesmo sentido de competências da diretriz anterior.

Há uma semelhança com os ideais do documento “*Compromisso todos pela Educação*” em que todos são responsáveis pela qualidade da educação, em que recai uma forte carga a gestores, ao professorado e alunado nas escolas de ensino médio, com um “argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação” (Oliveira, D., 2009, p. 206).

As novas diretrizes para o ensino médio listam inúmeros requisitos que devem ser adotados pela escola que almeja a qualidade social, como se a escola fosse um espaço perfeito de funcionamento com todas as condições



físicas, materiais e humanas. Ainda, não traz de forma clara a viabilização de tais ações, por exemplo: “inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do/a professor/a, tendo como foco a aprendizagem do estudante.” (Brasil, 2014, p. 65).

Ao mesmo tempo, expõe pressupostos e fundamentos para o ensino médio com o intuito da formação humana, que inclui o trabalho, ciência, tecnologia e cultura, inserindo, nesse contexto de formação integral, a relação teoria-prática. Logo após, enfatiza o trabalho como princípio educativo que organiza a base unitária do ensino médio. Inclui, ainda, a pesquisa, os direitos humanos e a sustentabilidade ambiental contemplados no documento orientador do ProEMI (Brasil, 2014). Orientações no sentido de:

Oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender à diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político-pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (Brasil, 2014 p. 155).

Na interpretação dos documentos legais, especificamente as DCNEM, constatam-se algumas contradições em



que há, de um lado, a intenção da preparação de um jovem trabalhador mais flexível, com iniciativa própria, com espírito competitivo, um verdadeiro empreendedor, capaz de adquirir condições de ter o próprio empreendimento e conseguir melhores condições de vida, a necessidade de ter um espírito solidário, com a ideia do voluntário social. Por outro, resgata nessa conjuntura os princípios da solidariedade, transformação social, democracia com os da formação humana.

Para conquistar tal intuito, todos são responsáveis por garantir essa formação: gestores, o corpo docente, pais, estudantes e a comunidade em geral, e devem prestar conta (*accountability*) dos resultados obtidos. Esses paradigmas empresariais acompanharam as políticas educacionais no Brasil, principalmente na última etapa da educação básica, que tem como público os jovens a partir dos 15 anos.

Nas políticas educacionais específicas para o ensino médio regular, não há uma direção única, são apontados caminhos que não conseguem chegar à escola, ou, quando chegam, não são bem compreendidos. Diante disso, o ensino médio sofre diversas influências sem demonstrar fôlego para romper com os diversos problemas que o aflige. Assim, no governo da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff, houve uma valorização dos programas de educação profissional, a inserção de programas específicos nessa modalidade para a adesão das redes federal, estadual, municipal e privada, bem como o incentivo à construção de Institutos Federais nos estados (política adotada desde o governo Lula), em que



se destaca o aumento da educação profissional no censo escolar de 2013:

[...] expansão da matrícula na educação profissional, que em 2007 era de 780.162 e atingiu, em 2013, 1.441.051 matrículas – crescimento de 84,1% no período [...]. Esse comportamento está em sintonia com as políticas e ações do Ministério da Educação, no sentido do fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional no País. (INEP, 2014, p. 10).

Ao se reconhecer um *déficit* em políticas para o ensino médio não profissionalizante, foi aprovado em 2009 o ProEMI. Foi no governo da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff que houve maior materialização do programa. De acordo com os dados do MEC, em 2009, foram apenas 354 escolas, já em 2011, esse número foi seis vezes mais e com maior adesão por parte dos estados, com 2.002 escolas. Em 2013, alcançou o quantitativo de 5.189 escolas públicas com a adesão de quase todos os estados. Apenas o estado de Alagoas não consta na lista de adesão ao programa, por não apresentar os pré-requisitos necessários à sua implantação, como o professorado efetivo, sua dedicação à escola, aumento do tempo do alunado na escola. Além desses fatores, as escolas que apresentavam estrutura adequada e tinham os pré-requisitos não demonstravam interesse em implantá-lo.

No Parecer n.º 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009 (Brasil, 2009b), a especificidade do ProEMI são



as inovações curriculares. O programa vinha com uma proposta de um currículo mais flexível, dinâmico e real para estudantes do ensino médio. Suas concepções epistemológicas defendidas vão ao encontro de uma formação humana de sujeito para sua emancipação e conscientização política para lidar ou até mesmo mudar sua situação cotidiana, contrárias aos ideais de uma educação subordinada a uma visão economicista em que valoriza o ser individual, a competitividade e a meritocracia.

O documento do ProEMI (Brasil, 2014) cita duas políticas nacionais como essenciais para a efetivação do programa, as DCNEM (Brasil, 2011) e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (Brasil, 2013), esta, uma política de formação de professora e professor articulada com o redesenho curricular proposto pelo programa.

Os documentos sobre o ProEMI apresentam um repertório de intenções para a escola média, em que alguns chegam a ser dúbios ao se relacionar com a formação humana integral; além disso, deixa a critério de cada unidade federativa adequar à sua realidade e à proposta curricular adotada, o que pode não coincidir com os pressupostos epistemológicos do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transcorridas mais de duas décadas de reformas, o *constructo* ideológico baseado no gerencialismo tem sido marcante nas escolas públicas brasileiras, as ideias do gerencialismo e da preparação para um mundo de tra-



balho precarizado continuam nas políticas educacionais, as quais não foram substituídas, e sim reforçadas pelos governos recentes. Como exemplo: a ênfase nos resultados dos indicadores de educação, a participação de organizações não governamentais nos programas e ações do MEC, a meritocracia, a bonificação para os melhores resultados, prêmio a ações exitosas, escolas de excelência e valorização do empreendedorismo nas escolas. São algumas das ações presenciadas em muitos estados brasileiros, e se adaptam às políticas do setor privado, em direção ao viés economicista; e “a burguesia, diretamente e por meio do Estado gerencial, sem abandonar o uso da coerção, passou a utilizar fartamente estratégias de obtenção do consenso” (Neves, 2011, p. 233).

Grupos ligados ao setor privado são tidos como os mais competentes por apresentar resultados favoráveis, vendem seus pacotes prontos bem monitorados e com controle na aplicação, com a garantia de resolver os problemas da educação, nos quais são aceitos como uma proposta hegemônica de educação, a que Marques e Mendes (2007, p. 269) denominam de uma nova “hegemonia neoliberal”, “com aperfeiçoadas estratégias políticas de dominação e se concentram na formação de uma nova subjetividade coletiva que atravessa muitas práticas sociais”.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.834-27.841.

BRASIL. *Projeto de Lei n.º 1.603/1996*. Apresentação em 7 de março de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e da outras providências. 1996b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED*. Brasília, 1999.

BRASIL. *Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 e 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto n.º 5.154, de 2004). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. *Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004, Seção 1, p. 18.



BRASIL. *Emenda Constitucional n.º 59*, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica,[...]. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009d.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º 11/2009*, de 30 de junho de 2009: Programa Ensino médio Inovador. Brasília- DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2015.

BRASIL. *Parecer DCNEM n. 5*, de 4 de maio de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares para o ensino médio. Brasília, 2011.

BRASIL. *Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2016.

BRASIL. Diretoria de concepções e orientações curriculares para a educação básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa ensino médio inovador: documento orientador*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 ago. 2016.

BRASIL. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário*



Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a, Seção 1, Edição Extra, p. 1.

BRASIL. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

BUENO, Maria Sylvia Simões. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

FRIGOTTO Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

GOMES, Maria das Graças Correia. Expressões concretas do programa ensino médio Inovador (PROEMI) nas escolas estaduais da Mata Sul de Pernambuco. Recife, 2018. 312 f.

INEP. *Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.



KUENZER, Acácia Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

KUENZER, Acácia Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

KRAWCZYK, Nora Rut. (Org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, João Policarpo R.; SICSÚ, Abraham Benzaquem; PADILHA, Maria Fernanda G. Economia de Pernambuco: transformações recentes e perspectivas no contexto regional globalizado. *Revista Econômica do Nordeste*, Fortaleza, v. 38, n. 4, out-dez. 2007.

MARQUES, Rosa M.; MENDES, Áquillas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. *Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n.1, p. 15-23, jan./jun. 2007.

NEVES, Lúcia Maria W.. Entrevista: a nova pedagogia da hegemonia no Brasil. Concedida a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista em 23 de junho de 2010 em Florianópolis/SC. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. RBP AE, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Ramon.. *Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Ramon. *Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação*. GT 09: Educação



e trabalho, 1-18. Trabalho apresentado à 27.^a Reunião da Anped, Caxambu, 2007.

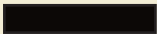
SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. São Paulo: Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

TIEZZI, Sergio. A organização da política social do governo Fernando Henrique. *Em Perspectiva*, São Paulo, v. 2, n. 18, p. 49-56, 2004.





CAPÍTULO 2

GOVERNAMENTALIDADE, AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O ESTADO AVALIADOR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Izabella da Silva Vieira
Secretaria Estadual de Educação
<https://orcid.org/0009-0003-7007-8356>

Karla de Oliveira Santos
Universidade Estadual de Alagoas
<https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>

Laura Cristina Vieira Pizzi
Universidade Federal de Alagoas
<https://orcid.org/0000-0001-9364-2464>



INTRODUÇÃO

A avaliação em larga escala adquiriu, nas últimas três décadas, posição de destaque no panorama da política de educação brasileira. No que se refere à educação básica, se observa que apresenta uma ênfase em melhorar urgentemente a situação do quadro da educação nacional. Essa intenção está presente no discurso governamental, divulgado constantemente nas mídias, e vem sendo tomada pelas escolas como elemento condutor da sua organização pedagógica, já que outras tantas políticas, sobretudo de

financiamento, estão associadas ao desempenho obtido nestas avaliações. Esse modelo de política avaliativa surgiu no país no contexto de redemocratização na década de 1980, como parte de intenções que buscavam implementar, avaliar e fiscalizar a política educacional brasileira, mas sua consolidação como modelo hegemônico se deu a partir dos anos de 1990.

Os anos de 1990 são marcados pela intensificação de mudanças econômicas e políticas que afetaram profundamente a educação brasileira, numa redefinição das responsabilidades do Estado e das escolas públicas. Entre as medidas adotadas pelo governo, destaca-se o estabelecimento de novos padrões de gestão, que correspondem à descentralização e autonomia das escolas, como também, maior exigência de participação da comunidade. Como forma de estabelecer critérios e medir os resultados de algumas dessas políticas, foi criada a Prova Brasil, hoje chamada de Prova SAEB, um instrumento avaliativo para verificar a garantia do direito ao aprendizado dos estudantes, e que serve como indicador de desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2008).

As proposições fomentadas pelas políticas neoliberais, na reestruturação educacional, têm impactado a rotina da escola de educação básica. Há atualmente uma preocupação quanto a organização curricular, via seleção de conteúdos e distribuição de tempo entre as disciplinas, afim de promover as habilidades necessárias para alcançar bons resultados nas avaliações em larga escala e no alcance de indicadores educacionais, almejando demonstrar



performatividades satisfatórias para uma pseudo qualidade da educação.

Sendo assim, esse capítulo se propõe a apresentar as implicações das avaliações em larga escala para a qualidade do ensino e a configuração de um estado avaliador que vem se desenhando nas últimas décadas no Brasil, a partir dos estudos foucaultianos sobre a noção de governamentalidade.

GOVERNAMENTALIDADE EM MICHEL FOUCAULT E A EDUCAÇÃO

No Curso *Segurança, território e população*, realizado no período de 1977 a 1978, Foucault introduz em suas análises das formas de exercício do poder sobre os problemas da população, o conceito de governamentalidade, que corresponde a um conjunto de técnicas de governo.

Ao analisar questões referentes ao governo, Foucault percebe que, do século XVI ao século XVIII as artes de governar, antes com bases tradicionais, se aperfeiçoam para uma arte marcada por uma racionalidade governamental. Distante de encontrar algum termo capaz de explicar tal processo tão complexo, Michel Foucault desenvolve o termo governamentalidade.

Foucault introduziu o conceito de governamentalidade na aula de 1 de fevereiro de 1978. Ao fazê-lo, ele impôs um deslocamento no eixo da pesquisa que vinha desenvolvendo sobre a relação entre poder soberano, território, dispositivo de seguridade, a qual, a partir de então, se



converteu numa discussão das relações entre Estado, economia política e os problemas da população (Duarte, 2013, p. 57).

Três movimentos que ele enumera como governo, população e economia política, em um conjunto que ainda não foi desconectado. A arte de governar, ou seja, a governamentalidade, instaurada a partir do século XVIII, cada vez mais vai se aperfeiçoando. Por governamentalidade, Foucault (2008) inicialmente considera:

1 - o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais dispositivos de segurança.

2 - a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à proeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina, etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 - o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (Foucault, 2008, p. 291-292).



A governamentalidade é, portanto, um conjunto de práticas e táticas que focalizam o governo de indivíduos livres, de maneira que esse governo age sobre si mesmo e sobre os outros e funciona a partir do controle e da norma. Considerando o governo como técnica de condução de conduta, a governamentalidade se insere no campo de poder mediado por relações de força, que almejam a regularização e a estabilização de condutas.

O controle torna-se uma prática de governo que busca, através do conhecimento das atividades das pessoas, dirigir políticas e determinar os objetivos que devem ser alcançados (e desejados) por todos os indivíduos (Del Pino; Vieira; Hypólito, 2009, p. 115).

Nos cursos que Foucault ministra no *Collège de France*, na década de 1970, apresenta o liberalismo e o neoliberalismo para além de ideologias e de instrumentos meramente sustentadores da justificativa do capitalismo, uma vez que “é mais produtivo compreendê-lo como modo de vida, como *ethos*, como maneira de ser e de estar no mundo” (Veiga-Neto, 2013, p. 38). O referido autor lança um olhar para as escolas, indicando as consequências nefastas, já que ela passa a fazer parte do jogo de interesse econômico na medida em que: [...] ao invés de a escola ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias, ela, bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades (Veiga-Neto, 2013, p. 38).



Destarte, no neoliberalismo, a arte de governar almeja manter a autonomia do governo, ainda que seja difícil administrar a totalidade de situações e de sujeitos. Por isso, se destaca como imperativo introjetar nos indivíduos a necessidade de controle e de autocontrole, num movimento que é, ao mesmo tempo, total e individual e age, sobretudo, sobre a liberdade. Acrescentamos que a escola, como instituição moderna, não se isenta de tais implicações.

Nos Estados Modernos, a escola foi pouco a pouco sendo tomada como campo de instituição privilegiada. Pois consegue atingir não apenas o disciplinamento dos corpos, mas alcança o controle da alma. Pensar a educação sob o olhar da governamentalidade empreendido por Michel Foucault, nos permite compreender melhor os rumos que tomaram a educação, os objetivos propostos para ela e a natureza de seu funcionamento e como gradativamente o controle sob a conduta dos sujeitos, foi tomada como tática de governo e como centralidade nas políticas educacionais.

Com a governamentalidade, pode-se, por exemplo, compreender melhor o porquê a educação escolar tornou-se, ao mesmo tempo, objeto e objetivo centrais para o Estado moderno. E, na medida em que a escola se tornou a instituição capaz de melhor e mais vigorosamente articular a genealogia do sujeito com a genealogia do Estado, também se compreende que a escola tem um papel preponderante nas transformações do mundo contemporâneo (Veiga-Neto; Traversini, 2009).



A ampliação da noção de governamentalidade nos permite pensar que as práticas educativas e pedagógicas se encontram vinculadas aos dispositivos de governo das populações, mas também às práticas de governo de si mesmo, daí poder-se-ia dizer que os discursos educativos e pedagógicos produzem e articulam formas políticas e formas éticas de governo (Marín, 2011).

Também podemos destacar a importância atribuída à estatística no campo das políticas educacionais empreendidas a partir dos anos de 1990. Foucault já sinalizava que só a partir da introdução da estatística como ciência de governo, para além do interior dos marcos administrativos, foi possível o olhar sobre as populações. A estatística mostra que a população possui efeitos próprios, que têm efeitos econômicos específicos e possibilita a quantificação dos fenômenos próprios da população (Foucault, 2008). “Em suma, a estatística como um conhecimento científico torna-se indispensável a um bom governo” (Traversini e Bello, 2009, p. 142). A estatística é, portanto, uma estratégia para governar.

As avaliações em larga escala, além de se inserirem nesse contexto de estatística, também possuem a característica de serem auditáveis, uma vez que seus resultados podem ser conferidos com os objetivos iniciais, elaborados por especialistas externos às instituições em que os exames são aplicados. De fato, um dos objetivos das avaliações em larga escala na educação é permitir a produção de estatísticas, permitindo comparações internas e externas às



escolas, através principalmente de ranqueamentos e estabelecimentos de metas.

A qualidade da educação é convertida em número e pode ser contabilizada, categorizada e medida. Ela produz números e se propõe a dar conhecimento sobre os processos educacionais que acontecem na escola, ao menos, dos resultados desses processos. Importa destacar que, com a crescente valorização das avaliações em larga escala e do IDEB, pelos governos e pelas escolas públicas de educação básica, governar implica um complexo ato de conhecer, de produzir informações e de utilizá-las a seu favor. A estatística é, portanto, um meio utilizado pelos governos como tática composta por saberes e procedimentos técnicos.

Se números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social, educacional, é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos esses aspectos (Traversini e Bello, 2009, p. 149).

Desta forma, destacamos que a governamentalidade é uma ferramenta essencial para compreender de que maneira têm se construído as tensões entre a racionalização do Estado, via administração estatal, e as escolas. Considerando que as regulamentações, os ordenamentos, as instituições escolares estão em alinhamento para produzir condutas



desejáveis em um movimento em que os atores escolares prestam contas e confessam suas ‘verdades’.

A escola vem sendo transformada em um espaço que permite a produção de saberes para os estudantes, imersa em um processo de vigilância e controle, criando processos de subjetivação, através de mecanismos e práticas de governo e de autogoverno, criando tecnologias de regulação e de autorregulação, disciplinando os corpos, as mentes e as almas.

O ESTADO AVALIADOR E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

No contexto das políticas educacionais das décadas de 1980/1990, a avaliação ganha centralidade com o interesse em avaliar a implementação das políticas, mas também, como elemento regulador/controlador das orientações pedagógicas e curriculares das escolas. Atendendo a uma orientação política específica de descentralização e também de responsabilização das unidades escolares pelo seu sucesso ou fracasso, de acordo com os padrões definidos nas avaliações.

A avaliação caracterizou-se como radicalização da figura do Estado intervencionista para um modelo de Estado em transição. Isso significa dizer que o Estado regulador e burocrático, fortemente centralizado, constituiu-se numa nova versão híbrida, apoiando-se no controle estatal, ao mesmo tempo, em que em estratégias de autonomia e de autorregulação no contexto das instituições educativas



(Santos, 2012, p. 74). A versão híbrida do estado apontada pelo autor, se justifica pelas alterações sofridas pela própria organização do estado. Nesta nova reconfiguração, ele não deixou de ser regulador, entretanto, são colocadas novas tecnologias de governo que impõem para as escolas a responsabilidade de autorregulação.

O processo de consolidação do neoliberalismo impulsionou mudanças nas funções estatais, esse novo tipo de Estado foi denominado de Estado-avaliador, assim compreendido por apresentar a avaliação nos anos de 1980, nos países capitalistas centrais e posteriormente estendida para outros países, como um dos eixos estruturantes das mudanças na administração pública (Afonso, 2013). Com a redução dos gastos públicos sociais, o estado assume o papel de controlador e fiscalizador.

Para Freitas (2007), esta configuração de regulação é encarada como alternativa ao controle burocrático, que toma forma de um amplo controle central em sistemas que são descentralizados, ao mesmo tempo que é vista com flexibilidade em circunstâncias de elevado nível de centralismo. “Basicamente, o avanço do Estado-avaliador seguiu propiciando uma racionalização e redistribuição não-ordenada e nítida de funções entre centro e periferia, de tal modo que o centro possui controle estratégico total” (Freitas, 2007, p. 151).

Afonso (2013) defende a ideia da existência de fases desse Estado Avaliador, a primeira situada no início da abordagem da avaliação em larga escala como política de governo, mas ainda com menor interferência dos organis-



mos internacionais e numa abordagem mundial nem sempre ligada diretamente a questão educacional. No contexto das políticas avaliativas para o controle social como objeto do Estado, assistimos a “[...] introdução de mecanismos de *accountability* baseados em testes estandardizados de alto impacto e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (Afonso, 2013, p. 272).

Para alguns autores, as políticas de avaliação em larga escala podem ser consideradas como *accountability*. Em suas palavras,

[...] *accountability* é um termo que pode ser literalmente traduzido como ‘prestação de contas’ e conceitualmente se refere a mecanismos de regulação de ações governamentais. Nessa lógica, os governos devem informar e justificar suas ações, podendo sofrer sanções caso ajam de forma irregular (Cerdeira e Almeida, 2013, p. 3).

Há, nessa perspectiva, uma associação entre resultados de aprendizagem e consequências para as instituições escolares, professores e alunos.

Na segunda fase, em meados dos anos 1990, com repercussão mais incisiva do processo de globalização mundial e das transformações socioeconômicas, os efeitos externos sobre as políticas educacionais locais se tornam mais claros e a intervenção dos mecanismos internacionais mais direta:



Nos anos de 1990, com a presença crescente e incontornável no campo educacional de organizações internacionais como a OCDE, entramos numa nova fase de desenvolvimento do Estado-avaliador. Várias dezenas de Estados, independentemente das suas orientações político-ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala cujas consequências, mais imediatas, permitem legitimar muitos discursos e vincular muitas políticas nacionais para a educação e formação (Afonso, 2013, p. 274).

Segundo Afonso (2013), os discursos em defesa da necessidade de avaliação comparada se aportam na ideia de que os níveis de educação e conhecimento são acessíveis para todos os países, independentemente de seu grau de desenvolvimento, dessa forma as avaliações nacionais e as de comparação internacionais precisam indicar as deficiências a serem superadas e traçar novas perspectivas para as políticas e programas educacionais que devem ser reorientados para alcançar o pretensão objetivo de democratizar o acesso à sociedade do conhecimento e da informação, com vistas ao aumento da competitividade econômica.

Assim, a avaliação já disseminada no contexto das políticas será ainda mais reforçada no campo da educação, em consonância com o olhar mercadológico crescente



da década de 1990. A visão da educação como condição para modernização do país e concorrência econômica mundial ganha força. Tal premissa justifica a quantidade cada vez maior de países aderindo incondicionalmente a sistemas de avaliações comparados (aparentemente benévolas) que, “depois de homogeneizarem para comparar, acabam por justificar as desigualdades, na base dessa mesma comparação, entre países com estatutos profundamente diferenciados no mesmo sistema mundial” (Afonso, 2013, p. 277).

Ainda conforme o referido autor, no contexto do Estado-avaliador os países de capitalismo avançado conciliaram a imposição de um currículo nacional comum, como forma de padronização de conteúdo para atender a demanda de mercado, com o controle de resultados empreendidos nas avaliações (Afonso, 2013).

As avaliações em larga escala são também designadas por avaliações externas. São assim denominadas por serem e terem objetivos diferentes das avaliações internas, cuja organização e aplicação se dão fora do controle das instituições escolares, quase sempre em larga escala. Werle (2010) diferencia avaliação externa de avaliação em larga escala. Para a autora, a avaliação externa designa a avaliação de determinada instituição ou de parte de ações desenvolvidas nestas instituições, realizada por um certo profissional ou agência especializada neste tipo de serviço. Já a avaliação em larga escala é um processo vasto realizado por agências com especialização técnica em testes e medidas e que se estendem a um sistema de



ensino. Destarte, podemos considerar que a avaliação em larga escala é sempre uma avaliação externa às instituições escolares.

As avaliações em larga escala em educação possuem foco no desempenho escolar, podendo ser de caráter amostral ou censitário, avaliar redes ou sistemas de ensino. Para comparabilidade é necessário a elaboração padronizada de testes para aferição dos resultados e estes, por sua vez, são organizados numa espécie de escala de proficiência, a fim de garantir a ‘suposta’ veracidade dos dados. E ainda, acabam por emitir em números o desempenho educacional, permitindo comparações e ranqueamentos entre escolas. As avaliações em larga escala são, portanto “programas de monitoramento, *accountability* e formuladores de rankings” (Souza, 2014, p. 20).

As avaliações em larga escala geram uma racionalização voltada apenas para os resultados, que desconsideram os condicionantes intra e extraescolares, que influenciam diretamente na aprendizagem dos discentes. O que se observa é o foco em publicizar apenas resultados que se materializam através do rendimento ou desempenho dos alunos nas avaliações.

Desta forma, o poder indutor das avaliações pode cooptar os alunos que apresentam melhores desempenhos cognitivos ou ainda, excluir no processo de matrícula ou até mesmo no dia da aplicação da prova, os alunos com alguma deficiência ou que revelam dificul-



dades de aprendizagem, para evitar possíveis resultados ruins que a escola apresente.

A estatística assume também papel de destaque, uma vez que é a partir dela que se pode explicitar e categorizar o desenvolvimento da educação. Segundo Foucault (2008), a estatística é o conhecimento do estado num dado momento. Sobre a estatística, é possível formular políticas para o governo de condutas e inclusive justificar a necessidade de que elas existam.

Para Freitas (2007), a avaliação em larga escala só muito recentemente firmou-se no Brasil como elemento indispensável de monitoramento da educação básica e superior, atendendo a dois propósitos: a de aferição da qualidade dos resultados e como indução da qualificação aspirada para os sistemas e as instituições de ensino.

Há um destaque para as competências e habilidades que as crianças deverão desenvolver em seu processo de escolarização, uma preocupação por quantificar resultados e a minimização da docência a treinar domínios exigidos pelas avaliações em larga escala.

Diante do exposto, observamos que no transcorrer dos anos de 1990 e início dos anos 2000, assistimos a criação, implantação e institucionalização de várias avaliações em larga escala voltadas para a educação básica, à exemplo do SAEB, do ENEM e do ENCCEJA. O que tem fortalecido também a criação de sistemas avaliativos próprios em âmbito estadual e municipal, surgindo uma cultura da avaliação, que focaliza em aspectos quanti-



ficáveis, mensuráveis e desempenhos satisfatórios no alcance de metas, controlando as escolas e suas práticas, assujeitando a comunidade escolar e conduzindo condutas para o alcance de indicadores cada vez maiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos visto a implementação de políticas públicas educacionais de base neoliberal, com novas estruturas de responsabilização e financiamento, que controlam e regulamentam a vida da população, guiando, individualizando e normalizando, garantindo a manutenção do Estado.

A institucionalização das avaliações em larga escala no país tornou-se uma das políticas mais potentes no Brasil. Sustentada nas forças governamentais e com foco na melhoria da qualidade do ensino, passando por um processo de consolidação de suas estruturas, de maneira que cada vez mais sujeitos e mais instituições passam pelo crivo desses exames. A governamentalidade, através dos estudos de Michel Foucault, é uma ferramenta analítica que nos permite compreender os dispositivos de poder empreendidos pelo Estado brasileiro para performances satisfatórias em avaliações em larga escala. Compreendendo que as atuais configurações da política de avaliação e de currículo, atrelada às de financiamento, convergem para o que Foucault chamou de governamentalidade.

Conforme exposto, pontuamos que a avaliação em larga escala e o IDEB são ferramentas imprescindíveis para a consolidação de modelos gerenciais conservadores



e autoritários, que se baseiam em aspectos quantificáveis e na meritocracia. Atualmente observamos a proliferação de avaliações em larga escala em âmbito nacional e local, em um movimento exaustivo de treinamento para estes exames, com indicadores impostos pelas secretarias de educação, ranqueamentos entre escolas a partir de seus resultados nas proficiências, reducionismo curricular, premiações, bonificações e prestação de contas, mediante uma responsabilização unilateral para as instituições de ensino e seus profissionais, almejando o alcance de metas, estimulando a competitividade e criando uma cultura da avaliação internamente. E ainda, nos deparamos com a alocação de recursos financeiros baseados nos resultados das avaliações em larga escala, fluxo escolar e alcance de indicadores educacionais, sendo considerado no discurso político como qualidade da educação.

Concluimos afirmando que a qualidade tão desejada pode ficar comprometida e as políticas educacionais terem pouco ou nenhum impacto, especialmente se considerarmos que os estudantes das escolas públicas cujos perfis culturais, econômicos e sociais, majoritariamente não pertencem aos grupos dominantes. A educação tende a restringir e a padronizar seus conhecimentos e seu aprendizado, ignorando o capital cultural de origem dos estudantes das escolas públicas de educação básica, restabelecendo a lógica meritocrática, competitiva e utilitarista dentro dos currículos, alinhado às avaliações em larga escala, podendo gerar o fracasso escolar, portanto, na contramão do que se propõe.



REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado- Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jt-TrbmqnxmRcJrQkqpj/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referências, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva; ALMEIDA, Andréa Baptista de. Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro. *36ª Reunião Nacional da ANPED* – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

DUARTE, André. Foucault e a governamentalidade: genealogia do liberalismo e do Estado Moderno. In.: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: Filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DEL PINO, Mauro Augusto Burket; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente, Controle e Intensificação: Câmeras, Novo Gerencialismo e Práticas de Governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). *A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. *A avaliação da Educação Básica no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.



MARÍN, Dora. Natureza Infantil e Governamentalidade Liberal. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.104-120, Jan/Jun 2011 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/marin.pdf>. Acesso em 27 jan. 2024.

SANTOS, Almir Paulo dos. (2012) *Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: implicações da avaliação em larga escala*. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

SOUZA, Tiago Bittencourt de. *Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino em duas escolas públicas municipais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação e Realidade*. 34(2):135-152 mai/ago 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8267>. Acesso em: 15 mar.2024.

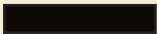
VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In.: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: Filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo, TRAVERSINI, Clarice. Apresentação – Porque Governamentalidade e Educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 34, n. 2 p. 1294 mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9725/5532>. Acesso em: 14 jan. 2024.



WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.





CAPÍTULO 3

POR UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES SURDOS(AS) NA CIDADE DE MACEIÓ/AL

Graciele Oliveira Faustino
Universidade Estadual de Alagoas
<https://orcid.org/0000-0003-2810-5595>

Lodenir Becker Karnopp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-5370-5587>



INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido tema nevrálgico nas políticas públicas de educação no Brasil. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) apresenta-se como a garantia de acesso, permanência e aprendizagem para todos(as) os(as) alunos(as), independentemente de suas condições. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação bilíngue – nesse caso, com o uso da Língua Brasileira de Sinais e da língua portuguesa escrita – para os(as) surdos(as) se destaca como uma estratégia que reconhece as especificidades culturais e

linguísticas desse grupo, promovendo sua inclusão de maneira equitativa e respeitosa. No entanto, estamos distantes de garantir uma inclusão efetiva, não só para o público de pessoas surdas.

O presente texto intenta apresentar o recorte de uma pesquisa realizada em Maceió –AL, com estudantes surdos(as), e que teve como objetivo principal analisar narrativas de experiências escolares de surdos(as) em contextos educacionais inclusivos. Como forma de atingir esse objetivo foram elencados os seguintes objetivos específicos: descrever como ocorre a inclusão de alunos(as) surdos(as) em uma escola – polo da rede estadual de ensino e no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de Maceió –AL; investigar sobre a inclusão escolar dos(as) alunos(as) surdos(as), junto a educadores(as) vinculados(as) a essas instituições; discutir sobre os *modos de ser surdo*, conforme as narrativas de experiências de surdos e surdas, em contextos escolares inclusivos.

A realização de uma pesquisa com determinados públicos requer uma sensibilização e ampliação do olhar, para tecer um diálogo com os(as) participantes e não reproduzir a produção de conhecimento na qual se fala mais “sobre”, do que “com” tais sujeitos e suas subjetividades. Assim sendo, faz-se importante destacar aqui o lugar de pessoa *ouvinte*, que se propõe a dialogar sobre *modos de ser surdo*, com estudantes surdos(as). Diante disso, é importante demarcar que a pesquisa foi atravessada pela diferença linguística e por uma relação colaborativa entre vários su-



jeitos (estudantes, professores, tradutores e intérpretes da língua de sinais).

A produção dos materiais de pesquisa se deu por meio da inspiração no uso de entrevista-narrativa. Assim, foram realizados alguns encontros, que levaram à coleta de narrativas junto aos(às) respectivos(as) estudantes, que aceitaram participar da pesquisa. Para tanto, os(as) alunos(as) foram reunidos(as) numa roda de diálogo, que possibilitou uma conversa sobre a temática em questão – experiências escolares de estudantes surdos(as). Tal pesquisa contou com a participação de 21 estudantes, de diferentes cidades, mas que estudavam nas instituições acima referidas.

Sob a ótica dos estudos foucaultianos e dos estudos surdos¹ em Educação, recorreram-se às noções de experiência e subjetivação como ferramentas teórico-conceituais, para pensar a produção dos *modos de ser surdo*. Para a análise das narrativas dos(as) participantes da pesquisa, pensando na constituição do sujeito, considerou-se a discussão sobre *Tecnologias do eu e Educação*, como forma de analisar os processos de subjetivação engendrados na e no entorno da escola, uma vez que o público participante é envolvido por uma teia de políticas educacionais, que são implementadas em torno do que se considera como uma perspectiva inclusiva para a educação.

1 Os Estudos Surdos são uma área de conhecimento que desloca a discussão sobre surdez da perspectiva clínica de deficiência para a perspectiva socioantropológica, na qual há um reconhecimento ético e político dos marcadores culturais surdos e dos diversos processos de subjetivação que engendram os diferentes modos de ser surdo, e que problematizam a educação inclusiva e especial.



O texto segue, então, com uma breve discussão teórica para situar melhor o lugar de produção de conhecimento no qual esse trabalho está inscrito, em seguida faz uma apresentação sobre a produção de materiais da pesquisa, tecendo uma reflexão junto à perspectiva teórica ora adotada. Por fim, traz uma discussão, juntamente com alguns materiais selecionados, a partir do recorte de algumas das narrativas dos(as) estudantes participantes do estudo.

DIÁLOGOS TEÓRICOS PARA PENSAR A PESQUISA COM ESTUDANTES SURDOS(AS)

A construção de um objeto de pesquisa e, por conseguinte, dos caminhos a serem percorridos têm uma relação com as lentes teóricas adotadas, ou seja, com o campo de produção de conhecimento com o qual se deseja dialogar e se posicionar acadêmica e cientificamente. A busca pelo rompimento com formas mais tradicionais de se fazer pesquisa tem permeado alguns campos de estudos e contribuído para pôr em questão a reprodução de informações a análises sobre determinadas questões, neste caso, sobre a surdez e sobre os modos de ser surdo, na contemporaneidade.

O presente trabalho se inscreve no campo do que pode ser considerado de estudos pós-críticos, no qual se buscou referências em discussões realizadas por Michel Foucault e pesquisas vinculadas aos estudos surdos. De acordo com Skliar (2013, p. 5),



Os Estudos Surdos se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político.

Skliar (2013) traz uma contribuição fundamental para o entendimento das questões relacionadas à educação de pessoas surdas, ao argumentar que a surdez não deve ser vista como uma deficiência a ser corrigida, mas como uma diferença que precisa ser compreendida e valorizada no ambiente educacional. Ele critica as abordagens que tratam a surdez como uma patologia e defende o respeito à singularidade linguística e cultural dos surdos nos espaços escolares e educacionais. É com isso que a educação bilíngue representa uma possibilidade real de inclusão para os(as) surdos(as).

É importante destacar que o movimento realizado pelas comunidades surdas, pela superação dessa visão patologizante de deficiência por um olhar para os aspectos sociais e culturais na constituição desses sujeitos, possibilitou outros entendimentos sobre o que seria surdez e sobre os modos de ser surdos. A partir disso é possível entender e reafirmar que “[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (Skliar, 2013, p. 11).



Vê-se, portanto, a necessidade de uma mudança de paradigma na educação de surdos, que passe da integração para a inclusão plena, reconhecendo a surdez como uma forma de estar no mundo, com práticas culturais e linguísticas próprias. O espaço escolar deve ser um lugar de encontro entre culturas, onde a diferença seja respeitada e promovida, e não suprimida em nome de uma suposta normalidade. Isso mostra a importância de uma educação que valorize a diferença surda, em seus aspectos linguísticos, culturais e sociais.

Como sugere Skliar (2013, p. 5), “[...] falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade do cotidiano”. Isso significa lançar um olhar sobre as diferenças, de forma não simplificada, e sim considerando os distintos processos que constituem esses sujeitos. Sobre isso, Skliar (2013) aponta a diferença como significação política:

A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante (Skliar, 2013, p. 6).

Os discursos clínicos hegemônicos operam por meio da ótica de uma normalização, na qual os surdos são pensados consoante os modos de vida dos ouvintes e, assim sendo,



são considerados como sujeitos a serem normalizados. Outro olhar sobre os modos de ser surdo possibilita trabalhar com outra concepção de sujeitos, que apreende o surdo a partir da sua própria identidade e cultura. Noções como identidade surda, cultura surda, comunidade surda serviram para problematizar a surdez pensada como deficiência.

A discussão sobre governamentalidade e biopolítica, apresentada por Foucault (2004), é relevante para entender como as políticas educacionais podem atuar como mecanismos de controle e normatização dos corpos, inclusive no caso dos(as) surdos(as). Em sua discussão sobre “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”, Foucault (2004) enfatiza a importância da autonomia e do cuidado de si, bem como aponta para a relação entre o governo de si na relação com os outros. Olhar para esses conceitos ajuda a pensar a educação bilíngue como forma de ensino e de inclusão que respeita a singularidade dos(as) estudantes surdos(as) e suas necessidades linguísticas específicas.

Carvalho e Martins (2016), em seu artigo sobre a diferença surda e a biopolítica, discutem como a educação bilíngue pode ser uma “contra-ação” às práticas normativas que historicamente buscaram “normalizar” os corpos surdos. Assim sendo, a educação bilíngue representa uma forma de resistência, permitindo que a diferença surda seja afirmada e valorizada, em vez de suprimida.

Jorge Larrosa (2011), em “Tecnologias do Eu e Educação”, aborda a educação a partir da perspectiva foucaultiana, enfatizando como as práticas educativas podem ser vistas como formas de governamentalidade, moldando



os sujeitos de acordo com determinadas normas e valores. No caso da educação de surdos, as tecnologias do eu podem ser entendidas como as práticas que os surdos desenvolvem para afirmar sua identidade e resistir às tentativas de normatização que ainda permeiam o sistema educacional.

Considerando essas discussões, tecemos um olhar para as experiências escolares dos(as) estudantes surdos(as) a partir de suas narrativas, como forma de fazer uma aproximação com as experiências vividas e conhecer como se dá inclusão escolar para esses sujeitos. É por meio de ferramentas teórico-metodológicas, como *governamentalidade* e *tecnologias do eu* que se faz possível problematizar as políticas de inclusão. Assim sendo, foi a partir de leituras que dialogam com essa perspectiva que o presente trabalho foi construído.



OS PERCURSOS DA PESQUISA: DIÁLOGOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa no campo das teorizações pós-críticas não segue os moldes tradicionais de metodologia científica, nos quais se estabelece um método fixo a ser seguido. Ao contrário, ela propõe a busca por novos desdobramentos metodológicos que sejam pertinentes ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Isso significa que não há um método universal recomendado, uma vez que “o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (Paraíso, 2012, p. 24).

Nesse sentido, ao considerar as perspectivas teóricas pós-críticas, é possível entender que os modos de pesquisa “se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas que vão conformando os — e se conformando nos — ‘caminhos investigativos” (Meyer; Soares, 2005, p. 42). Com isso, adota-se o entendimento de que não há um método superior, mas sim um conjunto de procedimentos que servem como estratégias para descrever e analisar os fenômenos estudados.

A produção dos materiais dessa pesquisa ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2019. Adentrar nas instituições de ensino envolvidas permitiu compreender a dinâmica desses espaços, materializando o lugar de participação e escolarização dos(as) alunos(as) surdos (as). Nesse processo, a pesquisa se tornou uma jornada de descobertas e reflexões, onde, como Meyer e Soares (2005, p. 31) colocam, “nossas interrogações e as pesquisas que elas instituem nos desafiam [...] a embarcar em viagens que podem nos colocar em contato com mundos e realidades que podem ser, ao mesmo tempo, diferentes e próximas das nossas”. Esse olhar investigativo foi atravessado pelas perspectivas teóricas assumidas, sem partir de pré-concepções sobre o contexto ou as narrativas que se buscava compreender.

Para registrar as informações coletadas e auxiliar no processo de análise, foi utilizado um “diário de bordo”, que documentou as experiências e observações realizadas ao longo da pesquisa. A escrita descritiva da escola, das interações dos alunos e da visita a outras instituições que



compõem a rede educacional para surdos ajudou a compor um panorama da educação de surdos em Alagoas, especialmente na cidade de Maceió. Essa prática de escrita também pode ser considerada um exercício narrativo, uma vez que a pesquisa envolve encontros, desencontros, descontinuidades e fragmentos de memórias, formando um retrato dinâmico do campo investigativo.

O percurso investigativo foi marcado pelos movimentos entre diferentes instituições: da Escola para o CAS. Inicialmente, a pesquisa se concentraria apenas na escola indicada, investigando a experiência de alunos(as) surdos(as) no contexto da escola comum. No entanto, ao longo do processo, foram incorporados materiais do CAS, o que levou à reformulação do objetivo da pesquisa, que passou a focar na análise das narrativas de experiências escolares de surdos em contextos inclusivos.

Dessa forma, o CAS foi incluído como um espaço relevante para a coleta de narrativas de alunos(as) surdos(as). Durante esse percurso, diferentes estratégias metodológicas foram adotadas para a produção dos materiais de pesquisa. Foram realizadas observações do cotidiano escolar, considerando a organização do tempo, espaço, interações entre os alunos e a presença dos intérpretes. Também foram aplicados questionários abertos aos intérpretes e às instituições (escola e CAS) para obtenção de informações complementares.

Além disso, para investigar a inclusão escolar dos alunos surdos junto aos educadores dessas instituições, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola



e com professoras do CAS. Por fim, para discutir os *modos de ser surdo* a partir das narrativas de experiências em contextos escolares inclusivos, foram utilizados questionários com perguntas fechadas e abertas aplicados aos(as) alunos(as), além de conversas em grupo e a produção de vídeos com narrativas sinalizadas.

As dificuldades iniciais na coleta de dados na escola abriram caminho para novas possibilidades de investigação e para a inclusão de outros participantes e instituições, o que enriqueceu o estudo. Com isso, a pesquisa tornou-se um processo dinâmico, ajustando-se às circunstâncias e aos novos contextos que surgiram durante o percurso investigativo. As narrativas coletadas nas duas instituições permitiram uma análise aprofundada sobre a inclusão de alunos(as) surdos(as) em diferentes espaços educacionais de Maceió, oferecendo uma visão abrangente das práticas inclusivas e dos desafios enfrentados por essa população.

Critérios de inclusão foram adotados para selecionar os participantes, levando em consideração a adesão voluntária e a fluência em Libras. Na escola, participaram alunos e alunas maiores de 18 anos, cursando o Ensino Médio, enquanto no CAS foram indicados alunos e alunas com idade superior a 16 anos, alguns já tendo concluído o Ensino Médio. A partir dos percursos realizados, 21 estudantes surdos(as) participaram da pesquisa, sendo seis da escola (de diferentes turmas do Ensino Médio) e quinze, do CAS.

A coleta das narrativas se deu por meio da inspiração em entrevistas-narrativas com os(as) respectivos(as) estudantes, que aceitaram a participação e ocorreu em três



momentos diferentes – um com os(as) alunos(as) da escola e dois outros, com alunos(as) de duas turmas do CAS. Para tanto, os(as) alunos(as) foram reunidos(as) numa roda de diálogo, que possibilitou uma conversa sobre a temática em questão, a partir de algumas questões-chave, tais como: Fale sobre sua relação com a escola e como ocorreu e ocorre o seu percurso escolar; como é ser um(a) estudante surdo(a) numa escolar regular de classe comum? A seguir será apresentada uma discussão a partir das narrativas desses(as) estudantes.

NARRATIVAS DOS(AS) ALUNOS(AS) SURDOS(A): UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Os discursos hegemônicos são compreendidos como aqueles gerados por certos campos de saberes que, em contextos históricos específicos, produzem o que é considerado verdade. A medicina, por exemplo, é um campo que historicamente estabeleceu discursos e práticas que definem os sujeitos surdos como deficientes. A perspectiva clínica-médica da deficiência consolidou uma visão patologizante da surdez, criando estratégias de correção e normalização.

A educação, por sua vez, é outro campo que gera e reproduz discursos que moldam os sujeitos como aprendizes, como parte de um processo de inclusão ou educação especial, entre outras formas. A escola, assim como a família e outras instituições, segue os parâmetros estabelecidos por esses saberes e define modos de ser para os estudantes. As práticas sociais e enunciações moldam o que é considerado aceitável em termos de comportamento para cada



indivíduo. Como os discursos são fragmentados e às vezes contraditórios, observamos que as noções de anormalidade continuam a ressoar em diversas práticas, e a surdez como deficiência ainda gera impactos significativos até hoje.

Nas narrativas dos(as) alunos(as) surdos(as), observamos os efeitos dessa ideia de deficiência. A percepção de que os surdos têm algum tipo de problema ou são deficientes permeia suas vivências cotidianas. Eles(as) se identificam como surdos(as) e reconhecem sua diferença, mas enfrentam, continuamente, práticas sociais que reforçam a ideia de deficiência imposta pelos discursos médicos. Embora questionem essa perspectiva, a experiência da surdez, moldada pela visão clínica, se manifesta em suas interações sociais.

Durante a conversa em grupo com os(as) alunos(as) da escola, o tema da relação com a família foi abordado. Quando um sujeito narra suas experiências, ele reflete sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor. Nesse contexto, alguns alunos refletiram criticamente sobre suas vivências, tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços. Um dos alunos comentou:

A família é uma questão difícil. Antes, minha mãe brigava comigo quando eu saía. Eu dizia: você acha que sou burro, que sou doente mental? Eu sei a hora de sair, sei que alguns lugares são perigosos, sei a hora de voltar. Minha família achava que eu faria algo errado [...] Hoje, depois de provar que posso seguir as regras, eles me deixam sair à vontade. (Aluno 1, Escola).



Antes dessa fala, esse mesmo aluno mencionou que convidara um amigo seu, que também é surdo, para ir ao shopping, mas a mãe do amigo se opôs. Ele pontuou que o amigo já era maior de idade, indicando que eles deveriam ter mais autonomia. Ele também observou que “algumas famílias constroem os surdos”. Celina, outra participante, também comentou sobre a falta de independência e a angústia que isso causa. Segundo ela, as famílias limitam o desenvolvimento dos surdos, criando um sentimento de sofrimento. E, trouxe a seguinte fala:

Algumas mães não dão a independência que o surdo deseja. Eles acabam presos à família. O surdo pode fazer qualquer coisa, mas precisa de coragem e esforço para crescer. É difícil não poder fazer outras escolhas. (Aluna 2, Escola).



Em outro momento da conversa, o Aluno 1 comentou: “Às vezes fico em casa pensando. Sei que os surdos têm algum problema. Como mudar isso para o futuro? Fico pensando na minha vida”. O espaço que foi dado a esses(as) alunos(as) para falar sobre seus percursos escolares abriu possibilidade para que pudessem colocar várias vivências como pessoa surda, não só na escola.

Esses termos como “deficiente”, “doente mental” e “problema” surgem como reflexo da forma como esses sujeitos são vistos por suas famílias. No entanto, é importante notar que eles questionam essa visão e, embora reconheçam

a ausência ou perda auditiva, afirmam sua identidade surda e sua maneira de se relacionar de forma diferente.

Além da relação com as famílias, uma das alunas do CAS, mencionou que, antes de ir à escola, ficava em casa “sem acesso à informação”. Isso reflete uma realidade comum em regiões do interior, onde famílias mantêm pessoas com deficiência em casa, sem socialização. O estigma da deficiência está frequentemente ligado à incapacidade, e os(as) surdos(as), por serem considerados deficientes, muitas vezes enfrentam barreiras até que alguém intervenha para romper essa exclusão.

Durante a conversa, o Aluno 1 da escola perguntou aos colegas o que pretendiam fazer após o Ensino Médio. Ele planejava fazer um curso de Educação Física, enquanto outras alunas expressaram interesse em confeitaria, ensino e psicologia. Uma das alunas mencionou que queria ser professora de surdos e ensinar português, enquanto outra delas desejava ser psicóloga para atender pessoas surdas, enfatizando a necessidade de mais profissionais que saibam Libras.

Em várias falas, a questão do desenvolvimento atrelado à aprendizagem foi mencionada. Uma aluna do CAS, por exemplo, comentou que, durante o Ensino Fundamental, sentia que “[...] estava evoluindo, mas ainda aprendendo pouco e sofrendo muita cobrança”. A língua de sinais, nesse contexto, é crucial para seu desenvolvimento.

Outra aluna do CAS falou sobre a troca de experiências no CAS, ressaltando a importância de um ambiente sem preconceito. Ela destacou a relevância da língua de sinais



para criar uma “mentalidade positiva”, sem discriminação. Mesmo com o avanço da língua de sinais nos últimos anos, o preconceito ainda persiste e a concepção de surdez como deficiência permanece associada à incapacidade.

Estudos anteriores, como o de Araújo (2018), revelam que os surdos enfrentam preconceitos específicos, como audismo e ouvintismo, muitas vezes relacionados à forte presença da perspectiva clínica-médica. O CAS, em contraste, foi descrito pelos(as) alunos(as) como um espaço onde Libras pode ser usada livremente, revelando o impacto da visibilidade e aceitação da identidade surda.

Dessa forma, o preconceito contra os(as) surdos(as) está atrelado à norma ouvinte, que estabelece certos modos de ser e considera qualquer divergência como motivo para julgamento ou indiferença. A surdez, ainda vista como uma deficiência, reforça a invisibilidade e a marginalização dos surdos, mesmo em contextos em que a língua de sinais é aceita.

O entendimento de que a língua de sinais é natural para as pessoas surdas não é algo novo. Sacks (2010, p. 37-38) afirma que os surdos “demonstram uma inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais que, sendo visual, é plenamente acessível para eles”. No entanto, a imposição da normalização linguística ouvintista/audista, que permeia “as histórias dos surdos” e seus processos educacionais, ainda persiste fortemente. Mesmo nas escolas de abordagem inclusiva, regidas por leis que reconhecem a necessidade de promover uma educação bilíngue, com a língua de sinais como principal meio de instrução, relatos de exclusão são frequentes.



A educação bilíngue para surdos é um campo de disputa, onde Libras e a língua portuguesa estão em constante tensão, evidenciando uma relação de poder profundamente assimétrica dentro do ambiente escolar (Fernandes; Moreira, 2014, p. 60).

Nas narrativas dos alunos participantes da pesquisa, as dificuldades estão geralmente associadas à barreira linguística. De acordo com Larrosa (2002), ao narrar sua história, o indivíduo seleciona os acontecimentos de vida que deseja eternizar ou compartilhar. Assim, os(as) alunos(as) destacaram aquilo que, naquele momento, julgavam importante para se fazer conhecer. A seguir, alguns excertos ilustram essas dificuldades escolares, que podem ser entendidas como (des)encontros com a língua:

Depois que concluí o Fundamental, fui para o Ensino Médio, mas continuei enfrentando as mesmas dificuldades, sem acessibilidade, já que não havia intérprete disponível. Foi um período muito ruim, eu dependia apenas dos meus amigos ouvintes para realizar as atividades escolares [...] Mas aqui no CAS é diferente, muito bom, continuo aprendendo e estudando. (Aluno - CAS).

Eu acho que foi no período do Fundamental que fiquei sem intérprete. Depois, mudei de escola e fui para o Ensino Médio, onde todos eram ouvintes e eu era a única surda. A falta de comunicação com os ouvintes foi muito difícil. (Aluna - CAS).



Os alunos faziam muita bagunça, e eu só observava. O professor ficava bravo, começava a falar e eu não entendia nada, era muito difícil. O intérprete me ajudava, e fui progredindo. No 1º ano do Ensino Médio, não tive intérprete, apenas no 3º ano, quando finalmente tivemos um intérprete na sala. (Aluna - CAS)

A falta de intérpretes foi uma queixa recorrente entre os alunos de cidades do interior. Embora as escolas de Ensino Médio façam parte da rede estadual, nos municípios do interior a ausência de intérpretes parece ser mais comum. Uma professora da sala de recursos multifuncionais da escola mencionou que, ocasionalmente, faltam intérpretes, embora essa carência seja menos frequente em Maceió. Esse cenário evidencia um certo descaso com a educação de alunos(as) surdos(as). Em muitos contextos, a inclusão se limita a colocá-los(as) em turmas regulares, sem garantir as condições necessárias para seu aprendizado.

As dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as) surdos(as) não se restringem à ausência de intérpretes. A comunicação com colegas ouvintes também foi apontada como um desafio. As relações entre surdos e ouvintes variaram nas narrativas, ora sendo descritas como negativas, ora como colaborativas. Um aluno do CAS mencionou que “[...] não entendia o que eles diziam, nem do que riam, parecia uma loucura na sala, quase desisti”. Por outro lado, alguns relataram o apoio de colegas ouvintes em atividades escolares. Quando um(a) aluno(as) surdo(a) é inserido(a) em uma turma que não utiliza Libras como língua de instrução e não



conta com intérpretes, fica completamente alheio(a) ao que se passa, inclusive ao aprendizado.

A participação dos(as) alunos(as) no CAS proporcionou um contato mais frequente com Libras. Para muitos, o CAS foi o primeiro espaço onde puderam aprender e se comunicar plenamente em sua língua. Vários trechos das narrativas revelam isso, por exemplo:

“[...] aqui no CAS é muito bom, continuo aprendendo e estudando.”

“[...] Vim para cá e estou aprendendo, gosto muito daqui.”

“[...] aqui no CAS tive vontade de continuar aprendendo Libras, e consegui. Hoje continuo estudando e praticando.”



O CAS oferece aos(às) alunos(as) surdos(as) a oportunidade de continuar estudando tanto Libras quanto a língua portuguesa. Essa continuidade é especialmente importante para quem vem de cidades pequenas, onde há poucas oportunidades de uso da língua de sinais. Além de ser um local de aprendizado, o CAS também é um espaço de socialização, encontros, conversas e até paqueras, como relatado pelos alunos.

Uma das alunas da escola compartilhou como foi seu primeiro contato com Libras. Ela explicou que o curso de Libras foi oferecido na UFAL e, antes disso, muitas perguntas que lhe faziam não faziam sentido. Após o incentivo de sua mãe para frequentar o curso, ela aprendeu muito mais. Ela

relatou: “Quando descobri o curso de Libras perto de casa, comecei a pensar de forma mais clara. Aprendi português, biologia, matemática. Isso despertou meu interesse.” Leandro, outro aluno, mencionou uma experiência positiva em uma consulta médica, onde havia intérprete, permitindo-lhe se comunicar diretamente com o médico pela primeira vez.

Holcomb (2011, p. 140) ressalta que “a maioria dos surdos tem pais ouvintes e, muitos desses pais, não sinalizam. Por isso, muitas pessoas surdas crescem sem acesso a uma língua visual, dificultando o entendimento das informações em casa.” O contato com a língua de sinais, seja com outros surdos ou por meio de intérpretes, permite aos surdos uma melhor compreensão do mundo ao seu redor. Sem esse contato, ou melhor, sem a aquisição da língua de sinais, de acordo com algumas narrativas desses(as) estudantes, mostram que várias coisas simplesmente não faziam sentido. Esse cenário, infelizmente, é comum na história de muitos(as) surdos(as), que enfrentam exclusão até conseguirem maior acesso à informação e entendimento do seu entorno.

Por meio dessas, dentre outras, narrativas, os(as) alunos(as) sinalizaram alguns aspectos de sua escolarização que merecem destaque: 1) como eles(as) se veem e são vistos(as) em alguns espaços; 2) os distanciamentos e aproximações com a língua de sinais; c) memórias e marcas de suas trajetórias escolares ou de situações que se ligam ao seu processo de escolarização. É possível destacar que os(as) alunos(as) surdos(as) apresentam, em suas narrativas, exercícios de autorreflexão sobre suas relações com



os espaços inclusivos e põem em questão o que está sendo instituído como inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo traz um recorte de uma pesquisa realizada em 2019, com estudantes surdos(as) em Maceió –AL. Na época do estudo em questão, foi selecionada uma escola tida como referência para a educação de surdos(as) na cidade. Alguns entraves no início da pesquisa fizeram com que os percursos fossem redirecionados e a coleta de materiais, junto aos alunos e às alunas (público da pesquisa), ocorreu também em um Centro de Atendimento às Pessoas Surdas (CAS). Esse movimento permitiu um contato com diferentes experiências escolares, permeadas por aproximações e distanciamentos, que se entrelaçaram no diálogo que foi tecido com esses(as) alunos(as).

Por meio da análise das narrativas, foi possível identificar o quanto os(as) estudantes surdos(as) sofrem dificuldades significativas ao longo de seus percursos escolares, mesmo em uma escola que se propõe inclusiva. Fica evidente que a promoção de uma educação bilíngue para os(as) surdos(as) é uma realidade distante, ainda que isso esteja previsto em legislação. O que foi apresentado pelos(as) alunos(as) põe em questão a política educacional de inclusão, apontando para a necessidade de uma discussão mais ampliada sobre a implementação dessa política e sobre o que tem sido entendido como inclusão.



Em contato posterior com a escola em que foi realizada a pesquisa, foi informado que esse referenciamento de escola-polo para os(as) surdos(as) não tem sido mais empregado, uma vez que há uma exigência cada vez maior de que todas as escolas recebam o público-alvo da educação especial, logo a contínua busca de estudantes surdos(as) por essa escola se dá pela cultura surda, pela qual esses sujeitos procuram por pares e buscam frequentar espaços que se configuram como lugares com a presença de outros(as) surdos(as) e do uso da língua de sinais – o que, ao longo dos anos, tornou-se algo muito presente no cotidiano dessa escola.

Essa informação só corrobora que não se tem tido uma preocupação com a promoção de uma educação bilíngue. Em muitos espaços escolares, os(as) alunos(as) surdos(as) são inseridos nas escolas comuns sem a garantia da presença do tradutor e intérprete da língua de sinais e, muito menos, da presença e uso de outros marcadores culturais surdos nas atividades pedagógicas.

Essa pesquisa aponta para a importância de uma educação que valorize a singularidade de cada indivíduo, rompendo com práticas homogeneizadoras que buscam moldar os sujeitos conforme padrões normativos. A educação bilíngue, ao reconhecer a diferença surda, promove essa singularidade, oferecendo um espaço onde a diferença não é vista como deficiência, mas como uma característica que enriquece o ambiente educacional.

A experiência educativa é fundamental para entender os processos de ensino e aprendizagem de alunos(as) sur-



dos(as). A educação deve ser vista como uma experiência transformadora, na qual as narrativas pessoais e coletivas são construídas e ressignificadas. No contexto escolar e educacional, bem como da pesquisa, é importante reconhecer que os(as) alunos(as) surdos(as) possuem histórias de vida e experiências únicas, que precisam ser levadas em conta no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Andressa Araújo de. *Surdez e preconceito: uma análise a partir dos estudantes surdos e dos pais de surdos*. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira Anunciação e insurreição da diferença surda: Contra-ações na biopolítica da educação bilíngue. *Childhood & Philosophy*, v. 12, n. 24, p. 391-415, maio/ago. 2016.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista* [S.l.], pp. 51-69, ago. 2014. ISSN 1984-0411.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. Trad. Elisa Monteiro; Inês Austran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GOMES, Anie P. G. A invenção da cultura surda e de seu imperativo no plano conceitual. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 121-135.



HOLCOMB, T. Compartilhamento de informações: um valor cultural universal dos surdos. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 121-135.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 nov. 2024.

MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela F. Modos de ver e de se movimentar pela “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 20-48.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.



PARTE 2

**EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**





CAPÍTULO 4

CONHECIMENTO MATEMÁTICO E ENSINO

João Ferreira da Silva Neto
Universidade Estadual de Alagoas
<https://orcid.org/0000-0002-2695-9776>

Fernando Becker
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0003-4215-9805>

INTRODUÇÃO

A Matemática, por vezes, tem sido considerada como algo inacessível ou misterioso à maioria das pessoas; uma divindade que só “escolhidos” e “talentosos” podem tocar e compreender. Quem não recorda de falas de alunos, professores e gestores em ambientes vários, mas sobretudo educativos, que apresentam repulsa à Matemática? Em algumas turmas de pedagogia ou de educação básica, por exemplo, perguntamos aos alunos se eles retirariam a Matemática da matriz curricular, caso exercessem cargo ou função em que pudessem tomar essa decisão. As respostas deles, por vezes, parecem revelar a intenção de que ela nem existisse na matriz curricular, mesmo ressaltando a importância desse conhecimento. Revelam ainda que não



sabem o que é o conhecimento matemático e o porquê do seu ensino.

Neste capítulo, recorte de uma tese de doutorado, esclarecemos inicialmente como o conhecimento matemático é possível, ou seja, como ele é construído. Em seguida, apresentamos as concepções sobre o conhecimento matemático, identificadas juntos aos partícipes de um grupo cooperativo, estabelecendo algumas reflexões sobre suas concepções e a influência delas no ensino e na aprendizagem de Matemática. O grupo cooperativo constituiu-se de oito professores, em formação inicial ou continuada, a saber: um diretor de escola, uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, dois professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e quatro licenciandos, dois em Matemática e dois em Pedagogia. Junto a esse grupo cooperativo, realizamos um breve curso formativo sobre epistemologia genética e ensino de Matemática, intencionando instigar os participantes a desenvolver uma análise crítica de suas concepções epistemológicas e de seu fazer didático-pedagógico.

Embora tenha sido possível analisar o envolvimento, as ações e reflexões dos partícipes diante das discussões propostas e das atividades desenvolvidas em escolas junto ao grupo cooperativo, este capítulo focaliza as concepções epistemológicas e suas influências na ação pedagógica. De modo específico, concentramo-nos na análise das respostas deles a três perguntas (Becker, 2012a, 2013): o que é conhecimento matemático?; o conhecimento matemático pode ser transmitido?; e, como se passa de um conhecimento ma-



temático mais simples para um conhecimento matemático mais complexo?

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

O conhecimento matemático e a abstração reflexionante

Embora se reconheça a importância do conhecimento matemático como componente curricular (Brasil, 2017), a matemática vem sendo considerada como a pior disciplina que o aluno encontra em sua vida. “[...] Existe, de fato, uma certa categoria de alunos inteligentes e que, em outros campos, dão mesmo prova de capacidade superior, mas fracassam mais ou menos sistematicamente quando se trata das matemáticas” (Piaget, 1969/2010, p. 39). De fato, a matemática é considerada importante por alguns, mas é odiada por muitos. Perguntamo-nos, então, o que é a matemática?

Piaget et al. (1961/1968) esclarecem que as estruturas matemáticas não são descobertas como uma realidade externa e completa, mas são construídas pela atividade da inteligência. Em princípio, aparece essencialmente a inteligência como uma coordenação de ações, materiais ou sensório-motoras, que se constituem em esquemas que comportam certas estruturas de totalidade e que serão superadas, no sentido dialético, pelas operações conceituais ou formais, como as da matemática. Em seguida, com a ajuda



da função simbólica, e em particular das imagens mentais e da linguagem, as ações se interiorizam progressivamente e, depois de uma fase mais ou menos larga de transição entre o sensorio-motor e a representação, se constituem em operações propriamente ditas e apresentam então uma forma típica de estruturas de conjunto características da inteligência. Orientando-se, desde o princípio, em direção a uma reversibilidade que aumenta sem cessar em importância no curso do desenvolvimento, a inteligência resulta em estruturas operatórias, que são vitais ao conhecimento matemático, uma vez que toda a matemática é operatória.

O enfoque construtivista piagetiano afirma que o desenvolvimento cognitivo ocorre por processos de equilíbrio, realizados por ações assimiladoras, seguidas de ações acomodadoras que modificam os esquemas assimiladores, preparando-os para assimilações mais complexas. Nos últimos anos de sua produção, Piaget (1977/1995) traduziu sua teoria da equilíbrio pela teoria da abstração reflexionante – a equilíbrio traduzida para o mundo das trocas simbólicas humanas. Em vez de assimilação e acomodação, falará de reflexionamentos e reflexões – sem, entretanto, abandonar a díade assimilação-acomodação. Para isso, distinguiu duas grandes formas de abstração: a empírica, que se apoia sobre os objetos físicos ou sobre os aspectos materiais das ações, e a reflexionante. Esta apoia-se sobre as coordenações das ações do sujeito, ou seja, o sujeito retira certas características de suas coordenações de ações e as utiliza para outras finalidades. Quando uma criança, por exemplo, diz que a bola é vermelha, retirando



do objeto “bola” aquilo que é observável (a cor vermelha), ela faz abstração empírica. Quando, porém, a mesma criança junta ou agrupa essa bola a outros brinquedos, ordenando-os ou classificando-os e, em seguida, retirando deles a ordem ou a classe, ela faz uma abstração reflexionante (*réfléchissante*). Quando ela enfileira dez grãos de milho e, em seguida, conta esses grãos da esquerda para a direita; depois, da direita para a esquerda, ela faz abstração reflexionante do tipo pseudoempírica (*pseudo-empirique*); isso porque os números com que ela designou os grãos não estão nos grãos, estão na mente da criança. Ela tirou dos grãos porque ela os colocou previamente neles; tanto que ela tirou os números dos grãos da primeira contagem e, com exceção do cinco, ela os colocou, na segunda contagem, em outros grãos. Novamente, se ela, após fazer essas duas contagens, colocar os grãos em círculo, em seguida faz com eles um quadrado e se dá conta que sempre perfazem dez, qualquer que seja a disposição dos grãos, ela fez uma abstração reflexionante de tipo refletida (*réfléchie*) – abstração reflexionante com tomada de consciência. A soma, a ordenação e a classificação são características das coordenações de suas ações – coordenações endógenas, internas; não estão na bola ou em cada um dos brinquedos que ela ordenou, mas nas coordenações de suas ações que são endógenas; portanto, não observáveis e só acessíveis pelo indivíduo que as realizou. As relações que ela estabelece entre os brinquedos não estão nos brinquedos, mas nas coordenações de suas ações, assim como os números não estão nos grãos de milho que ela ordenou. Isso acaba com um dos mitos propagados pelo



ensino de matemática, de que a matemática está em toda parte – a matemática só está lá onde o sujeito a colocou. Antes dele não existia matemática.

Machado (1997, p.42) afirma que a teoria de Piaget estabelece um quadro de síntese, com características competentes, que esclarece o que é Matemática e como ela é construída pelo sujeito: “[...] a relação da Matemática com a realidade não se pode fundar no sujeito pensante (apriorismo) nem no objeto pensado (empirismo), mas em uma profunda interação entre o sujeito e o objeto”.

As estruturas matemáticas constituem um prolongamento direto da Lógica, isto é, procedem da construção progressiva da inteligência (Piaget, 1969/2010). Uma estrutura é um sistema operatório caracterizado pelas relações operativas que se mantêm entre seus elementos ou relações. Um princípio de totalidade de natureza operativa é dado aos elementos ou relações do sistema, mesmo em um sistema de relações puras, como as estruturas de ordem. A partir de algumas estruturas fundamentais, a marcha seguida é diferenciá-las, do geral ao particular, e combiná-las entre si, do simples ao complexo (Piaget et al, 1961/1968).

A origem das operações lógico-matemáticas, pois, tem seu ponto de partida nas mais elementares coordenações de ações físicas sensório-motoras, ou coordenações de esquemas de ação do bebê. Diferenciando-se crescentemente das operações físicas, essas operações lógico-matemáticas atingem, a partir de certo ponto, as operações formais, as estruturas matemáticas. Pode-se dizer que a matemática propriamente dita não começa com a memorização, pela



criança, da contagem, mas com a gênese, em média pelos 7 a 8 anos, da noção de número que ocorre com o surgimento da conservação da quantidade. Esta referência marca o início do período operatório-concreto cuja evolução fará surgir, alguns anos mais tarde, as operações formais. As operações que compõem a Matemática são estruturadas formalmente. Estas estruturas se complexificam de tal modo, no desenrolar do desenvolvimento cognitivo, que chegam ao ponto de superar a realidade experimental, aplicando-se a todas as realidades possíveis. O desenvolvimento da Matemática, portanto, tem origem na coordenação das ações materiais realizadas sobre objetos, na interação sujeito-objeto, e, distanciando-se cada vez mais do objeto concreto, conserva o poder de analisar a realidade objetiva, ultrapassando-a, chegando a graus cada vez mais altos de complexidade (Machado, 1997).

O desenvolvimento da Matemática funda-se no desenvolvimento da inteligência e, por isso, resulta das inúmeras abstrações reflexionantes que ocorrem durante toda a vida, isto é, nas construções cognitivas do sujeito epistêmico desde a coordenação os esquemas sensório-motores, nos primeiros meses de vida do bebê. Este processo possibilita que o sujeito construa estruturas lógicas que produzem novos conhecimentos, em forma e conteúdo. O pensamento matemático nasce da diferenciação do complexo sistema lógico (qualitativo), construído pela criança até por volta dos 7 a 8 anos, em sistema quantitativo – sem nunca deixar de ser lógico; ao contrário, fazendo evoluir esse sistema lógico. Essa evolução cognitiva propicia o de-



envolvimento intelectual do sujeito e abre caminho para seu desenvolvimento moral (que não será tratado aqui).

Concepções epistemológicas e ensino de Matemática

O ensino e a aprendizagem são marcados por diversas concepções (epistemológicas, pedagógicas, culturais, etc.) do professor, do aluno e da sociedade. Matos e Gonçalves (2018), investigando as concepções de um professor acerca da matemática e de seu ensino, esclarecem que a capacidade de disciplinar e articular a disciplina com as outras áreas de conhecimento são indispensáveis para a ação docente.

Entendendo que a interação sujeito-objeto é pré-condição essencial para a aprendizagem matemática, fundamentamos esta investigação na epistemologia genética de Piaget e nos estudos de Becker sobre educação e construção do conhecimento e sobre epistemologia do professor de matemática. Becker (2012a, 2013, 2014) destaca três modelos pedagógicos capazes de representar a relação entre ensino e aprendizagem escolar. São eles: pedagogia diretiva; pedagogia não-diretiva; pedagogia relacional.

A pedagogia diretiva fundamenta-se na ideia de que o professor tem o conhecimento e o aluno é um receptáculo no qual o conhecimento docente é depositado. “O professor, neste modelo pedagógico, considera que seu aluno é tábula rasa não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo enunciado na grade curricular da escola em que trabalha” (Becker, 2014, p.15). A base epistemológica da pedagogia diretiva é o empirismo,



uma vez que se acredita que a capacidade de aprender vem do meio externo. Assim, as ações do professor são baseadas numa epistemologia segundo a qual o objeto é quem determina o sujeito. Esse modelo pedagógico se caracteriza pela ênfase na transmissão do conhecimento do professor para o aluno, ou seja, o professor fala e o aluno escuta, o professor dita e o aluno copia.

Ao contrário da pedagogia anterior, a pedagogia não-diretiva se baseia na crença de que o aluno já tem o conhecimento em sua mente. “O aluno já traz um saber ou uma capacidade de conhecer que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo” (Becker, 2014, p.17). A epistemologia que fundamenta este modelo é o apriorismo, uma vez que se acredita que a capacidade de aprender já está programada no aluno, desde seu nascimento, cabendo ao professor despertar esse conhecimento ou esperar que ele seja despertado. “Essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética, no seu genoma” (Becker, 2012, p.18), esperando apenas que o processo de maturação o atualize. Nesse modelo pedagógico, o ensino é algo tido como quase desnecessário e a aprendizagem acontece com o mínimo de interferência do professor. Origina-se daí uma pedagogia espontaneísta.

Na pedagogia relacional, ao contrário das duas anteriores, considera-se que o conhecimento é adquirido a partir da ação do aluno (assimilação) sobre o objeto (um conteúdo matemático, por exemplo). Essa assimilação causa um impacto, um desequilíbrio no aluno; ela exige uma



resposta. O sujeito-aluno responde transformando seus esquemas assimiladores (acomodação) para conseguir elaborar uma resposta, pelo menos satisfatória, recuperando e equilíbrio perdido; essa recuperação se dá num nível mais elevado que o nível anterior – equilibração majorante. Esta resposta não é dada pelo objeto, mas vem da interpretação que o sujeito retira de suas próprias ações sobre o objeto (Becker, 2012; 2014). Nesse cenário pedagógico, trocam-se ideias sobre seus pontos de vista e o professor pode explorar a curiosidade dos alunos com perguntas ou desafios que os façam refletir. Logo, “o resultado de uma sala de aula assim configurada é a construção e a descoberta do novo, é a criação de uma atitude de busca e coragem que essa busca exige” (Becker, 2012, p.26).

Para identificar concepções epistemológicas, consideramos inicialmente as três categorias básicas: empirismo, apriorismo e construtivismo e suas correspondentes expressões pedagógicas, respectivamente como: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva, pedagogia relacional.

INVESTIGANDO AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

O contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada junto a oito participantes, sendo três professores de Matemática da educação básica, um gestor escolar, dois licenciandos em Matemática e duas licenciandas em Pedagogia. Os professores participantes trabalhavam em diferentes contextos educacionais, incluindo



escolas urbanas e rurais, públicas e privadas. Essa diversidade permitiu uma análise rica e abrangente das práticas pedagógicas e das concepções epistemológicas subjacentes a elas. Além disso, a participação de licenciandos, professores em formação inicial, tornou-se imprescindível, sobretudo para discutir o ensino de Matemática em todos os níveis de escolarização.

A coleta de dados foi realizada utilizando os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas e observações de aulas e das discussões realizadas no grupo cooperativo. Foram realizadas duas entrevistas, antes e depois do curso formativo. Durante essas entrevistas, foi possível observar uma variedade de respostas que explicitam a mobilização das concepções dos professores, sobretudo na segunda entrevista. As observações foram realizadas nas aulas de dois professores e de dez encontros do grupo cooperativo, sempre utilizando o diário de campo para registrar detalhes relevantes.

Os dados coletados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), que permite identificar padrões, temas e categorias dentro das entrevistas, discussões e observações. As falas dos professores foram categorizadas de acordo com os modelos pedagógicos discutidos no referencial teórico, permitindo uma análise comparativa das diferentes abordagens e das suas implicações no ensino de matemática.

Para identificar as concepções epistemológicas basilares às concepções pedagógicas, verbalizadas pelos profissionais da educação nas instituições formadoras,



centralizamos a análise nas respostas às perguntas sobre o que é o conhecimento matemático, seu surgimento e evolução. Iniciamos, pois, buscando analisar o que o professor, em formação inicial ou continuada, pensa sobre o conhecimento matemático, uma vez que “[...] o mínimo que se pode esperar dele ou que ele poderia ter exigido de seus formadores é o conhecimento da natureza da matéria-prima de seu trabalho, o conhecimento matemático” (Becker, 2019, p. 969).

Após identificar concepções docentes sobre o conhecimento matemático, fez-se necessário identificar o que os professores pensam sobre como é possível o ser humano adquirir e desenvolver esse conhecimento, essa capacidade cognitiva.

O que se pensa sobre o conhecimento matemático?

Ao perguntar sobre o que é o conhecimento matemático, a professora P_1 afirma que a matemática é uma linguagem, revelando acreditar que a linguagem poderia ser a gênese do conhecimento matemático. Porém, “[...] a linguagem não basta para transmitir uma lógica e só é compreendida graças aos instrumentos de assimilação lógicos de origem mais profunda, visto que procedem da coordenação geral das ações e das operações” (Piaget, 2010, p. 37). A nosso ver, a professora P_1 parece indicar seu empenho em transmitir a linguagem matemática, porém não deixa claro que “[...] o aluno só poderá apropriar-se da linguagem matemática se construir estruturas de assimilação que fa-



çam justiça à complexidade desse conhecimento” (Becker, 2012a, p. 176).

O professor P_3 respondeu que “o conhecimento matemático é, entre outras coisas, o conhecimento do dia-a-dia. Quem tem o conhecimento matemático domina praticamente todas as outras matérias”. Corroborando a afirmação de P_3 , as falas dos licenciandos L_1 e L_4 revelam que eles concebem o conhecimento matemático presente em tudo o que se faz e vive, não como construção, mas como interiorização do mundo exterior e como forma de aplicações ao cotidiano.

O mito de que a Matemática está em tudo precisa ser desfeito, pois o conhecimento “[...] matemática é vida, sim; vida construída num longo processo histórico, no sentido individual e humano, onto e filogenético” (Becker, 2012a, p. 29). O mundo pode ser considerado matematizável, pois nós que colocamos estruturas matemáticas nos objetos. A Matemática está na nossa mente. Se há Matemática em tudo que fazemos, é porque nós a colocamos lá, não porque ela está lá previamente às nossas ações.

Para o professor P_4 , “o conhecimento matemático é algo mais relacionado à Lógica”, embora não compreenda que aquele é produto da evolução desta e que essa síntese é construída pela abstração reflexionante. Do mesmo modo, P_3 também diz que, “com a Matemática, nós vamos desenvolver, entre outras coisas, raciocínio lógico”, revelando que aqueles que compreendem o conhecimento matemático são capazes de resolver questões simples e complexas. Apesar disso, ele não tem consciência de que o conhecimento matemático é construído a partir da evolução da lógica,



portanto, da evolução da nossa inteligência; parece que ele crê que a matemática está pronta e fixa num determinado lugar que só alguns seres humanos são capazes de atingir.

Nessa direção, também vai o professor P_2 que diz que “a matemática seria uma coisa que não vai ter uma mudança. Está no Olimpo, e eu não posso chegar junto dos deuses ali”. Esse professor também considera que a Matemática é uma ciência exata que influencia todas as outras áreas de conhecimento e de ciências. Porém, ao ser interpelado se existia alguma ciência exata, P_2 respondeu que “não existe exatidão”, parecendo refletir sobre a classificação da Matemática na categoria “ciências exatas”. A Matemática, como toda ciência, é uma construção humana.

A licencianda em Pedagogia, L_2 , destaca que o raciocínio lógico depende da Matemática e esta é a origem daquele. L_2 , embora ter inicialmente verbalizado que o raciocínio lógico é bem maior que a Matemática, parece concordar com P_3 de que a matemática é um conhecimento superior, fonte do domínio de todas as áreas, inclusive do raciocínio lógico, revelando uma concepção frágil sobre o conhecimento matemático que, a qualquer argumentação, se contradiz. Nesse âmbito, é possível observar que os participantes do grupo cooperativo não conseguem explicar que a Matemática nasce das coordenações das ações do sujeito sobre o mundo, que se complexificam cada vez mais e que, quando surge o conhecimento matemático num indivíduo, ele já exerce estruturas lógicas durante anos. Vale salientar que P_3 , assim como L_2 , afirma a importância de valorizar a evolução da Lógica e da Matemática, embora desconheçam



a importância do processo de construção das estruturas lógicas do conhecimento.

Os professores e licenciandos, partícipes do grupo cooperativo, revelam não compreender que “[...] todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar a ponto de elaborar, até a conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação, que são as operações lógicas” (Piaget, 1972/2015). Desconhecem, pois, que o raciocínio lógico é quem abre possibilidades para a construção das estruturas matemáticas. “[...] Daí [...] a necessidade de incluir, no preparo da docência de matemática, a compreensão da formação das estruturas lógicas que precedem as estruturas matemáticas e possibilitam sua emergência ou sua gênese” (Becker, 2012a, p. 32).

Nesse sentido, acreditamos ser necessário investir em formações que possam abrir possibilidades para o estudo do processo de construção das estruturas matemáticas. A nosso ver, a teoria da Abstração Reflexionante é amplamente indicada para isso.

Conhecimento matemático: transmissão ou construção?

O licenciando em matemática L_1 diz que “o conhecimento matemático é aprendido praticando”. Na mesma direção, a licencianda em Pedagogia L_2 , afirma que aprender Matemática “depende também muito do professor, como ele vai passar esse conhecimento, porque alguns professo-



res falam muito numa linguagem técnica e, às vezes, não dá para compreender”. Corroborando L_1 e L_2 , a professora P_1 também afirma que o conhecimento matemático pode ser transmitido, revelando crer que o professor transmite o conhecimento matemático para o aluno. Este, para aprender, basta receber o conhecimento transmitido.

P_3 consegue explicitar sua concepção empirista de transmissão do conhecimento matemático quando, enfaticamente, diz: “se o professor conseguir [...] aos poucos, colocar na cabeça dele essas danadinhas dessas operações, com certeza, esse aluno não terá dificuldades nem em matemática, nem em outra disciplina”. Esse professor revela fortemente uma concepção epistemológica empirista, cuja pedagogia se caracteriza pela inserção de conhecimento na cabeça do aluno pelo professor. Ignora que estruturas lógicas, como as estruturas matemáticas, não se ensinam, constroem-se. A função do ensino é promover essa construção.

Ao responder se o conhecimento matemático pode ser transmitido, o professor P_2 , revelando uma concepção empirista, afirma que o professor passa o conhecimento para o aluno, e este é considerado como um depósito em que o conhecimento do professor será colocado. Para ele, o ensino do professor é necessário e suficiente à aprendizagem do aluno. Em sua resposta, P_2 desconsidera outros fatores do desenvolvimento cognitivo como a maturação, a experiência física e lógico-matemática e a equilibrção (Piaget, 1936/1986), valorizando somente a transmissão



social. Para ele, basta apenas o professor transmitir o conhecimento matemático ao aluno e este recebê-lo.

As reflexões de P_2 são compreensíveis para quem não conhece o enfoque piagetiano. Lamentavelmente, como destacava Piaget (1972/2015), muitos professores e alunos não suspeitam que o conteúdo de ensino ministrado se fundamenta no desenvolvimento das estruturas da inteligência. No que se refere aos conceitos matemáticos, as importantes informações que o professor transmite – linguagem matemática, algoritmos, fórmulas – só serão entendidas pelos alunos se estes construírem estruturas capazes de assimilar tais conceitos.

Nessa direção, o professor deverá ensinar para que o aluno vá refazendo suas estruturas e construindo novas para compreender o que o professor tem a ensinar. É preciso que o professor “[...] deixe de ser apenas um conferencista e passe a estimular a pesquisa e o esforço, em vez de se contentar com a transmissão de soluções já prontas” (Piaget, 1972/2015, p.24).

Acreditamos que a prática educativa deve centrar-se na organização de caminhos que ampliem as possibilidades de o sujeito superar suas contradições, sobretudo na formação docente. “Dissolver a contradição professor-aluno, mudar o papel daquele que deposita, prescreve, domestica, colocar-se como estudante entre os estudantes equivale a minar a potência de opressão e servir à causa da libertação” (Freire, 1979, p. 41).



Os professores, como foi possível observar, revelam uma concepção que acredita que o conhecimento matemático é adquirido apenas pela influência do meio, desconhecendo o processo de construção das estruturas lógico-matemáticas. Desconsideram, em decorrência disso, outros fatores do desenvolvimento cognitivo, enfatizando apenas a transmissão da matemática pelo professor. É importante salientar que o conhecimento matemático, como todo conhecimento, é construído por meio de inúmeras abstrações reflexionantes, podendo evoluir ininterruptamente na dependência das condições do sujeito e da disponibilidade do meio social de fornecer um ensino de qualidade dentro do modelo das pedagogias ativas.



EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

A crença na transmissibilidade do conhecimento matemático contradiz o processo de evolução, ou de sucessivas gêneses, do conhecimento matemático, pois se ele fosse adquirido apenas por transmissão, seria um conhecimento estático que não produziria novidades. Nesse âmbito, houve questionamentos, a fim de identificar concepções epistemológicas docentes, isto é, como os professores pensam essa evolução.

À pergunta, como o aluno passa de um conhecimento matemático mais simples para um conhecimento matemático mais complexo, o licenciando L_1 afirma que “basta o professor ir introduzindo e o aluno ir praticando”, respondendo aos exercícios, que este conseguirá atingir a

Matemática mais complexa que nada mais é do que “a soma de várias matemáticas simples”. Nessa direção, L_2 também parece revelar um discurso comum das instituições escolares: o professor faz – ensina, avalia e, caso necessário, muda seu método – e o aluno, com o acompanhamento do professor, aprende.

Porém, ao participar das reflexões do grupo cooperativo e das atividades educativas sugeridas, L_1 e L_2 , diante da realidade escolar que observam, começam a revelar a compreensão de que o professor não consegue dar conta sozinho da aprendizagem dos alunos. Consideramos, pois, que houve um avanço de suas concepções sobre o conhecimento matemático, na direção de um construtivismo.

Para passar do conhecimento matemático mais simples para o conhecimento matemático mais complexo, L_4 , inicialmente, diz que alguns têm o “dom” de sempre querer buscar mais conhecimento. Mas, ao ser perguntado pela causa disso, ele atribui a presença dessa vontade ao contato direto com o meio externo, ao “mexer com a Matemática”. Embora não suspeite que as estruturas matemáticas são construídas pelo sujeito por meio do processo de abstração reflexionante, processo que dialetiza as relações sujeito e objeto, revela que as concepções, apriorista ou empirista, não contemplam a realidade dos fatos. Essas epistemologias, como ressalta Becker (2012b), são míopes para compreender a aprendizagem como processo que se realiza na extensão do desenvolvimento cognitivo.

A esse respeito, a professora P_1 acredita que a busca do conhecimento matemático mais complexo acontece



por meio de práticas motivacionais. A nosso ver, embora P_1 revele a importância de conhecer e praticar, não consegue tomar consciência de que essa prática pode ser crítica e autônoma, por um lado, e automatizada, por outro. Nesse sentido, as concepções sobre o conhecimento matemático de P_1 se mobilizam em direção ao construtivismo, revelando avanços importantes na sua maneira de viver a docência, pois ela não se limita a vivências motivacionais, mas parece compreender “[...] que a construção de esquemas ou estruturas e a elaboração de conteúdos nesse processo de construção pode provocar grande prazer sem que se precise adicionar qualquer coisa a mais” (Becker, 2012a, p. 191).

É possível observar que o modelo pedagógico diretivo é predominante nas práticas educativas; em especial, no ensino de matemática. Esse modelo reflete uma concepção empirista de conhecimento. Compreende-se que o conhecimento é algo a ser transmitido de forma direta pelo professor e, como tal, absorvido pelo aluno. Porém, quando os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem matemática, alguns professores saltam para uma concepção apriorista de conhecimento, considerando que alguns alunos são talentosos e outros não. Estes, agora, são culpabilizados pela sua não-aprendizagem.

Diante dessas contradições, convém destacar a importância de processos formativos que ampliem as possibilidades de compreensão do que é o conhecimento matemático e de que forma ele é possível. Nesse contexto, foi possível observar avanços na compreensão dessa reali-



dade, pelos participantes do grupo, sobretudo após o curso formativo, realizado no grupo cooperativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esclarecendo como o conhecimento matemático é construído, identificamos concepções epistemológicas de professores em formação inicial ou continuada. O desenvolvimento da Matemática funda-se no desenvolvimento da inteligência e, por isso, resulta das inúmeras abstrações reflexionantes, pseudo-empíricas ou refletidas, abastecidas por abstrações empíricas, que ocorrem durante toda a vida. Entretanto, os professores reduzem a Matemática a uma linguagem ou a sua aplicabilidade no cotidiano, de um lado; de outro, afirmam que ela é a deusa do raciocínio lógico e do cálculo, da exatidão; está no Olimpo e poucos escolhidos conseguem atingi-la.

Corroborando estudos anteriores (Becker, 2012a, 2013, 2014, 2019), os professores revelam concepções epistemológicas fortemente empiristas, pois acreditam que o conhecimento matemático é resultado da pressão do meio sobre o sujeito, preferencialmente exercida pelo ensino escolar, desconhecendo o processo de construção do conhecimento matemático. Enfatizam a transmissão da Matemática pelo professor, desconsiderando que o conhecimento matemático, como todo conhecimento, é construído por meio das inúmeras abstrações reflexionantes realizadas pelo sujeito. Manifestam que o ensino, baseado nessa concepção, se baseia no o aluno fazer tudo o que o professor



mandar. A ideia de que a matemática nasce das coordenações das ações do sujeito, por abstrações reflexionantes, com forte presença de abstrações pseudo-empíricas, chegando a abstrações refletidas, é praticamente inexistente.

Diante das dificuldades de aprendizagem, porém, alguns professores mobilizam uma concepção apriorista de conhecimento para socorrer a incompletude de seu empirismo, classificando alunos em talentosos ou não talentosos. Estes podem passar o dia inteiro na escola e não irão aprender ou, no máximo, aprenderão operações matemáticas elementares. Esses docentes apresentam, pois, concepções epistemológicas de senso comum, na medida em que se culpabilizam por não conseguirem transmitir o conhecimento matemático ou, ainda, culpabilizam o aluno pela não-aprendizagem ou pela sua incapacidade de aprender, ou, o que dá no mesmo, pela sua falta de talento.

Os docentes mobilizam concepções em direção oposta, num movimento que muitas vezes se direciona para o empirismo e, sem conseguir dar conta de explicar as dificuldades de aprendizagem matemática, direcionam-se para o apriorismo. Quando as concepções parecem se mobilizar em direção ao construtivismo, eles limitam-se a vivências motivacionais, em que aquele que estimula tem o papel mais importante, reafirmando o empirismo: a criança só aprende se for estimulada pelos pais; o aluno só aprende se for estimulado pelo professor.

Em síntese, os professores descrevem o ensino de matemática fortemente envolvido em um modelo pedagógico diretivo, fundado por uma concepção epistemológica.



Nesse sentido, é necessário investir na formação docente crítica, caracterizada por forte concepção epistemológica construtivista, de base interacionista, que, em terreno teórico fértil, tende a se ampliar progressivamente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *L'Êre logique*. Paris: Robert Laffont, 1977.

BECKER, F. *Epistemologia do professor de Matemática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012b.

BECKER, F. *Epistemologia do professor; o cotidiano da escola*. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BECKER, F. Abstração pseudoempírica e reflexionante: Significado epistemológico e educacional. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. Marília, v. 6, número especial, p. 104-28, nov. 2014.

BECKER, F. Construção do conhecimento matemático: natureza, transmissão e gênese. *Bolema - Boletim de Educação Matemática*. Rio Claro, v. 33, nº 65, p. 963-87, dez. 2019.

BRASIL, *Base Nacional Curricular Comum*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2017.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (org.). *Fotografias sociolinguísticas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993. p.19-34.



FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

MACHADO, N. J. *Matemática e Realidade: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MATOS, M. M.; GONÇALVES, T. O. Concepções de um professor formador de professores acerca da Matemática e de seu ensino. *Educação Matemática em Revista - RS*, Ano 19, v. 2, nº 19, p.180-188, 2018.

PAGOTTO, Emílio. Clíticos, mudança e seleção natural. Em Roberts e. Kato (eds), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 185 206.

PIAGET, J. [1936]. *O nascimento da Inteligência na criança*. RJ: Zahar, 1986.


PIAGET, J. [1969]. *Psicologia e pedagogia*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PIAGET, J. [1977]. *Abstração reflexionante : relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Trad.: Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 .

PIAGET, J. [1972]. *Para onde vai a Educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

PIAGET, J. et al. [1961] *La enseñanza de las matematicas*. 3ª ed. Trad.: Adolfo Maillo e Alberto Aizpun. Madrid: Editions Delachaus e Niestlé, 1968.





CAPÍTULO 5

MOTIVAÇÃO LINGUÍSTICA: O COMPORTAMENTO MORFOSSINTÁTICO DOS PRONOMES CLÍTICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Maria Edna Porangaba do Nascimento
Universidade Estadual de Alagoas
<https://orcid.org/0000-0002-3989-2515>

INTRODUÇÃO

Este texto visa analisar os pronomes clíticos no Português Brasileiro (PB) e nos estudos linguísticos, observando, principalmente, a estrutura em que eles aparecem, verificando, ainda, os contextos estruturais e o comportamento morfo-sintático dos pronomes clíticos, em especial, o dativo (objeto indireto) *lhe*, que de 3ª pessoa transformou-se em 2ª pessoa na função de acusativo (objeto direto), relevantes para o este estudo.

A hipótese apresentada é que exista alguma correlação entre a perda da distinção de segundas e terceiras pessoas do pronome *lhe*, o quase desaparecimento dos clíticos de 3ª pessoa (o, a, os, as), o enfraquecimento da concordância no PB, a ocorrência do objeto nulo e o decréscimo na ocorrência de Objeto Direto Preposicional (ODP), contribuindo para a realização da forma *lhe* como acusativo.



A opção pelo estudo da forma pronominal *lhe* justifica-se na medida em que grande parte dos estudos já realizados sobre os clíticos no PB, como por exemplo: Duarte (1993), Cyrino (1993) e Pagotto (1993), abordam especificamente as formas acusativas *o*, *a*, *os*, *as*. Como podemos ver nos exemplos: a) “Coitada da menina! Deixe-a em paz”; b) “Eu os vi abrindo a porta do meu carro”. E pouco se tem registrado sobre o clítico *lhe* como acusativo.

Como fundamentação teórica foi adotada a teoria gerativa, que concebe a língua como um mecanismo finito capaz de gerar um conjunto infinito de frases gramaticais (bem formadas) em uma dada língua. Constituída por um conjunto de regras que determinam as sequências possíveis de palavras ou sons, essa teoria compreende a gramática como expressão do saber linguístico dos falantes — sua competência linguística. A partir dela, entende-se que o uso da língua em situações específicas de comunicação está relacionado à performance individual, ou seja, à aplicação prática da competência em contextos concretos.

É relevante destacar que este trabalho integra as reflexões desenvolvidas na minha tese de doutorado, cujo corpus utilizado para análise e discussão linguística é composto por produções escritas de jovens em contexto escolar. A escolha desse corpus permite uma investigação significativa da relação entre norma e uso, refletindo sobre como os aprendizes lidam com estruturas gramaticais específicas no processo de escolarização.

Este tema reveste-se de grande importância para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, pois contribui



para uma abordagem mais consciente e reflexiva da gramática. Ao compreender os mecanismos subjacentes à produção linguística — especialmente no que diz respeito ao uso dos pronomes clíticos —, o professor pode desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem a competência linguística dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, o estudo da sintaxe e da morfossintaxe com base na teoria gerativa oferece subsídios para a análise de fenômenos frequentemente estigmatizados, ampliando a compreensão das variações legítimas da língua e combatendo preconceitos linguísticos.

CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CLÍTICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Denominam-se clíticos os vocábulos sem autonomia fonética que sempre se adjungem a uma forma livre, sejam numa posição fixa, como ocorre com os determinantes, seja como uma posição variável, quando estas são pronomes e, como tais, podem aparecer antes ou depois dos verbos a que se referem.

Apesar de sozinhos e não constituírem vocábulos fonéticos, os clíticos são considerados por nossa tradição gramatical como vocábulos mórficos. Parece claro interpretá-lo desse modo e classificá-los como formas dependentes, segundo a orientação de Câmara Jr. (1970). Contudo, alguns autores, segundo Monteiro (1994), já não pensam assim e admitem que os clíticos tenham natureza de afixos verbais.



A esse respeito, Monteiro (1994, p.90) mostra alguns argumentos frágeis facilmente derrubados.

a. Os clíticos jamais aparecem isolados (todavia, observamos que os conectivos que sem dúvida são vocábulos, também possuem esta mesma característica);

b. Os clíticos unem-se, em geral, ao verbo numa ordem fixa (sobre isso, percebemos que tal fato não se aplica ao PB, pois este pode aparecer antes ou depois do verbo);

c. Os clíticos jamais são acentuados;

d. Os clíticos apagam-se somente em situações restritas (sobre isso mostraremos que no PB o apagamento se verifica em diversas situações).

De tal forma, observa-se que hoje se generaliza a hipótese de que os clíticos e os afixos devem ser tratados segundo o mesmo enfoque. Dentro da teoria Regência e Ligação, não somente os pronomes átonos são concebidos como afixos, mas inversamente os sufixos dos verbos são considerados como pronomes. Desse modo, a partir daí se organiza, pois, uma nova síntese, em que os clíticos e os afixos de concordância recebem o mesmo tratamento.

Portanto, os clíticos podem ser definidos como partículas não acentuadas que, de forma semelhante aos afixos, necessitam de um hospedeiro verbal e não têm uma ordem fixa. Estes são considerados vocábulos sem autonomia fonética que sempre se adjungem a uma forma livre, seja numa posição fixa ou numa posição variável, podendo aparecer antes ou depois dos verbos a que se referem.



Percebe-se que se está diante de uma distinção sistemática, operada pelas línguas românicas, entre os clíticos de primeira e de segunda pessoas, de um lado, e dos clíticos de terceira pessoa, do outro. É importante lembrar que a origem distinta do pronome de terceira pessoa é uma inovação das línguas românicas em relação ao latim, como o artigo indefinido. Morfologicamente, o clítico acusativo e o artigo continuam idênticos.

A TEORIA GERATIVA

Chomsky (1994) revolucionou a ciência da linguagem com sua definição de língua/linguagem, que culminou com a sua teoria – o gerativismo, tendo como objeto primeiro da teoria gerativa um locutor-auditor ideal, pertencente a uma comunidade linguística completamente homogênea, que conhece perfeitamente sua língua e que, quando ele aplica seu conhecimento da língua em uma performance efetiva, esta não é afetada por condições gramaticalmente não pertinentes, como distrações, limitações de memórias e deslocamento de interesse ou atenção. A teoria gerativista é aquela que projeta qualquer dado conjunto de sentenças contra o conjunto mais amplo, e possivelmente infinito de sentenças que constitui a língua sob descrição, e que tal propriedade da gramática é a que reflete aspecto criador da linguagem humana. (Lyons, 1974).

Sendo assim, para a gramática gerativa as línguas são aprendidas somente porque as crianças têm algum tipo de conhecimento internalizado, ou seja, têm uma GU (gramá-



tica universal) constituída de módulos autônomos em sua mente/cérebro que interagem entre eles de forma completa.

Chomsky (1994) tem como ponto de partida da sua teoria da linguagem não a linguagem como fenômeno coletivo, mas a criatividade de cada um que usa a linguagem, a capacidade de produzir e compreender frases que nunca ouviu e nem encontrou antes. Ao contrário dos estruturalistas, a linguagem é para Chomsky (1994) um meio para exprimir pensamentos e não um sistema social de comunicação através do uso de símbolos.

Para Chomsky (1994), a tarefa do linguista é descrever a competência do falante. Ele define competência como a capacidade que todo falante (ouvinte) tem de produzir e compreender todas as frases da língua. No entanto, não interessa a performance, ou seja, o desempenho de falantes específicos em seus usos.

Partindo dessa capacidade, ele conceitua a língua como um objeto infinito de frases. A língua não se define apenas pelas frases existentes, mas também possíveis, àquelas que se pode criar a partir das regras. Os falantes interiorizam um sistema de regras que os torna aptos a produzir frases, mesmo que nunca tenham sido ouvidas, mas possíveis na língua.

Dessa forma, uma pessoa pode ser capaz de “apanhar” uma melodia, de cantar e até de compor canções sem ser capaz de dizer o que é uma escala ou um compasso, ou uma nota. As crianças podem assimilar a sua primeira língua,



português, francês ou inglês, por exemplo, sem ser necessário elas conhecerem as regras dessas línguas.

Nessa perspectiva, a gramática gerativa entende a língua como um mecanismo finito que permite gerar o conjunto infinito das frases gramaticais (bem formadas) de uma língua. Formada de regras que definem as sequências das palavras ou de sons repetidos, essa gramática constitui o saber linguístico dos indivíduos que falam uma língua, isto é, sua competência linguística: a utilização particular que cada um faz da língua em uma situação particular de comunicação depende de sua performance.

Para Chomsky (1994), a linguagem é uma realidade depositada no cérebro/mente dos indivíduos, e que as regras que comandam a linguagem são inatas. A faculdade da linguagem aparece então como intrínseca à espécie humana, isto é, faz parte da natureza humana.

Nesse sentido, a teoria chomskyana não se prende a questões de significados, pois para Chomsky (1994) a sintaxe e a fonologia de uma língua poderiam ser descritas sem considerações relativas ao seu significado. Dentro do quadro teórico gerativista, Chomsky (1994, p. 23) visa buscar respostas às seguintes questões relacionadas ao desenvolvimento do sistema de conhecimentos interiorizados na mente humana:

(a) Qual o conteúdo que constitui o conhecimento do falante de uma determinada língua particular? O que existe na mente deste falante que lhe permite compreender e falar



expressões e ter intuição da natureza fonológica, sintática e semântica sobre sua língua?

(b) Como se desenvolve o sistema de conhecimentos da língua que é interiorizada na mente / cérebro do falante em situações discursivas?

(c) Como o sistema de conhecimentos adquiridos da língua é utilizado pelo falante?

(d) Quais são os sistemas físicos no cérebro que servem de base para o conhecimento linguístico do falante?

Assim, partindo dessas questões, uma das preocupações básicas de Chomsky (1994) é, portanto, compreender como se dá a aquisição de uma língua particular partindo de um conjunto de princípios inerentes à mente humana que permitem ao falante não só reproduzir, como também criar estruturas fráscas num determinado ambiente linguístico.



A SINTAXE PRONOMINAL NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E NO CONTEXTO DE ENSINO

Pronomes na função de sujeito

A reorganização do sistema pronominal no português brasileiro (PB) tem como principais consequências a ocorrência do objeto nulo e a explicitação do sujeito na oração. Trata-se de uma das mudanças gramaticais mais relevantes em curso, conforme observa Galves (2001).

As línguas naturais, de modo geral, estruturam seus quadros pronominais com base nas pessoas do discurso e

nos papéis que estas desempenham na interação comunicativa. No PB, especialmente em suas variedades urbanas, observa-se uma ruptura na concordância entre as pessoas do pronome e do verbo. Isso se deve, em grande parte, à substituição do pronome **tu** pelo pronome **você**, que, embora se refira à segunda pessoa do discurso, exige a conjugação verbal na **terceira pessoa**.

Essa mudança já havia sido registrada pelos gramáticos nas décadas anteriores. Bechara (2001), ainda na década de 1970, observou que o pronome **vocês** passou a ser utilizado como plural de **tu**, em decorrência do desaparecimento do pronome **vós** no uso cotidiano. Por sua vez, Cunha (1970) destacou que **tu** foi amplamente substituído por **você** em quase todo o território nacional.

Contudo, a realidade linguística do país é heterogênea. Ramos (1999, p. 9) aponta que, nas regiões Norte e no estado do Maranhão, ainda há distinção funcional entre **tu** e **você**. Nesses contextos, **tu** é preferido em situações de intimidade, enquanto **você** é reservado para contextos de respeito ou cortesia. É importante destacar que o uso dessas formas não é, necessariamente recíproco, pois fatores como idade, nível de instrução, condição social e relações de poder influenciam na escolha pronominal.

Ainda segundo a autora, no plural, essa oposição entre pronomes é neutralizada, visto que, assim como no restante do país, nessas regiões também se verifica a substituição de **vós** por **vocês**. Como resultado dessa transformação, o pronome **vocês** passou a ser empregado tanto em contextos de intimidade quanto de formalidade. Quando há neces-



sidade de expressar maior distanciamento ou deferência, os falantes tendem a recorrer às formas **senhor** e **senhora**, acompanhadas de verbos na terceira pessoa.

Além disso, novas formas surgiram ou ganharam destaque, especialmente nas referências à primeira e à segunda pessoas. A expressão **Vossa Mercê**, que deu origem ao pronome **você**, contribuiu para o afastamento do uso de **tu**. Já a forma **a gente**, embora originalmente impessoal, gramaticalizou-se como uma marca de primeira pessoa do plural, concorrendo diretamente com o pronome **nós**, sobretudo na linguagem oral. Curiosamente, **a gente** ainda coocorre com formas verbais da terceira pessoa, o que evidencia a complexidade e a dinamicidade do sistema pronominal no PB.

PRONOMES NA FUNÇÃO DE DATIVO - OBJETO INDIRETO

Percebe-se que a reorganização do sistema pronominal no português brasileiro (PB) não se limita às formas nominativas. Há também um reordenamento nas formas oblíquas, especialmente naquelas associadas à função dativa — ou seja, na expressão de objeto indireto. Uma consequência importante desse processo é o contraste nítido entre variedades do PB que preservam o uso do pronome **tu** e aquelas que o substituíram por **você**. Esse contraste impacta diretamente o uso do pronome **lhe**, tanto em sua função dativa quanto, mais recentemente, em sua extensão para a função acusativa - expressão como objeto direto.



Tradicionalmente, os pronomes clíticos **me**, **te**, **lhe** são usados para expressar objetos indiretos. No entanto, no português falado, observamos que os falantes, frequentemente recorrem a alternativas, como sintagmas preposicionados com **a** ou **para** seguidos de pronomes tônicos (ex.: *para mim*, *para você*), ou até mesmo a elipses — os chamados objetos nulos.

Considere os exemplos a seguir:

- (1) a. Você **me** disse a resposta, mas eu não entendi.
- b. Você disse a resposta **para mim**, mas eu não entendi.
- c. *Você disse a resposta **à professora**, mas eu não entendi.
- d. Você \emptyset disse a resposta, mas eu não entendi.
- (2) a. Eu **te** disse a resposta, mas você não deu atenção.
- b. Eu disse a resposta **para ti/tu/você**, mas você não deu atenção.
- c. *Você disse a resposta **para a colega**, mas você não deu atenção.
- d. Você \emptyset disse a resposta, mas você não deu atenção.

Nos pares acima, é possível observar que, quando o objeto indireto refere-se à **primeira ou segunda pessoa**, a forma preferida é o **pronome clítico** (me, te). Embora seja possível usar formas preposicionadas (1b, 2b), estas são mais comuns na linguagem informal ou como alternativa ao clítico, especialmente na fala. Já o uso de sintagmas prepo-



sicionados com nomes próprios ou comuns (1c, 2c) revela um desvio do padrão esperado para referência à primeira e segunda pessoas, resultando em construções marcadas como agramaticais.

Outra estratégia recorrente é o **objeto nulo** (\emptyset), que aparece especialmente quando o referente já está recuperável no discurso. Isso contribui para a compreensão de por que os clíticos **me** e **te** permanecem produtivos no PB, ao passo que o uso de **lhe** — tradicionalmente associado à terceira pessoa — vem sendo reduzido e, muitas vezes, substituído por outras estruturas.

No português brasileiro contemporâneo, o uso do pronome **lhe** diverge significativamente da descrição normativa tradicional. Notamos três tendências principais:

1. **Restrição do uso de “lhe” à segunda pessoa (você)** no PB falado e escrito — embora isso contrarie a norma culta, que associa “lhe” apenas à terceira pessoa;
2. **Expansão do uso de “lhe” para funções de objeto direto**, como em “*Quando voltar, quero lhe ver mais forte do que nunca*”;
3. **Substituição de “lhe” por construções com preposição** ou pelo objeto nulo, refletindo uma tendência à simplificação da estrutura pronominal.

Essas mudanças refletem não apenas uma reorganização morfossintática, mas também uma transformação no modo como os falantes atribuem



referência e marcam relações gramaticais. A forma **lhe** tende a se manter apenas em contextos mais formais, sendo frequentemente evitada na linguagem cotidiana.

Ramos (1999) observou que **lhe** tem sido usado para se referir não apenas à terceira, mas também à segunda pessoa (**você**), e que em alguns casos é empregado com valor de objeto direto. Tal fenômeno não é exclusivo do PB: é também observado em variedades do galego, do português de Moçambique e do espanhol europeu.

PRONOMES NA FUNÇÃO DE ACUSATIVO - OBJETO DIRETO

De acordo com a tradição gramatical, observa-se, no português, a ocorrência de **sincretismo pronominal** nas formas de primeira e segunda pessoas nas funções de objeto direto e indireto. Isso significa que as mesmas formas pronominais são empregadas para ambas as funções, como evidenciam os exemplos (1) e (2). Já na terceira pessoa, há distinção formal entre os pronomes que exercem essas funções, como ilustrado em (3):

- (1) a. Lucas **me / nos** viu. (*objeto direto – 1ª pessoa*)
- b. Lucas **me / nos** disse a verdade. (*objeto indireto – 1ª pessoa*)
- (2) a. Lucas **te / vos** viu. (*objeto direto – 2ª pessoa*)
- b. Lucas **te / vos** disse a verdade. (*objeto indireto – 2ª pessoa*)
- (3) a. Lucas **o(s)** viu. (*objeto direto – 3ª pessoa*)



b. Lucas **lhe(s)** disse a verdade. (*objeto indireto* – 3ª pessoa)

Como se percebe, as formas pronominais de 1ª e 2ª pessoas (**me, nos, te, vos**) são usadas indistintamente tanto para objeto direto quanto indireto. Em contraste, na 3ª pessoa, a gramática normativa exige distinção: **o(s), a(s)** para objeto direto e **lhe(s)** para objeto indireto.

Contudo, a realidade do português brasileiro falado revela um quadro mais complexo. A presença do clítico canônico – **o, a** – tende a ocorrer principalmente em situações de uso formal ou monitorado, especialmente entre falantes escolarizados. Como apontam estudos, esses pronomes são, muitas vezes, **adquiridos tardiamente**, sendo aprendidos **primeiro na escrita** e, só depois, incorporados à fala — quando incorporados. Isso mostra que seu uso está mais ligado ao aprendizado formal da língua do que à aquisição natural da competência linguística.

Além disso, é importante destacar que o objeto direto de segunda pessoa pode ser realizado por **três formas distintas**, como mostram os exemplos a seguir:

(4) a. Eu vi **você** ontem.

b. Eu **lhe** vi ontem.

c. Eu **te** vi ontem.

Na frase (4a), o pronome **você** atua como objeto direto, em construção muito comum no PB. Em (4b), o uso de **lhe** como objeto direto configura um desvio da norma culta, pois esse pronome é tradicionalmente dativo. Já (4c)



está de acordo com a norma gramatical, usando o clítico **te** como acusativo. Entretanto, no uso oral cotidiano, essa forma tende a ser restrita a falantes que mantêm o pronome **tu** no sistema.

No caso da terceira pessoa, formas acusativas como **o, a, os, as** são raramente empregadas na fala. De acordo com Cyrino (1993), o declínio no uso desses clíticos levou ao surgimento de **novas estratégias de expressão do objeto direto**, como:

O uso de pronomes tônicos: “*Vi ele/ela ontem.*”

A repetição do sintagma nominal: “*Vi o João ontem.*”

O uso do objeto nulo: “*Vi Ø ontem.*”

Vale salientar que no contexto de ensino, essas formas linguísticas impõem desafios importantes. O ensino da norma culta deve caminhar **ao lado do reconhecimento das formas em uso**, favorecendo uma abordagem que: apresente a norma-padrão como **registro socialmente valorizado**, mas não como única forma correta; ajude os alunos a **reconhecer a variação linguística** como fenômeno natural; desenvolva **estratégias de reescrita e adequação de registro**, úteis em contextos formais. Assim, essa abordagem permite que os alunos não apenas aprendam “as regras”, mas **compreendam as razões por trás das variações e saibam alternar entre os registros** conforme o contexto, desenvolvendo, assim, sua competência e desempenho linguístico.



COMPORTAMENTO MORFOSSINTÁTICO DOS CLÍTICOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No PB os estudos são concentrados, quase exclusivamente, na forma acusativa *o*, e pouco se tem registrado e dado atenção ao pronome **lhe** como acusativo. No entanto, o pouco uso do clítico *o* e o uso do **lhe** como acusativo no PB não são fenômenos isolados, mas estão interligados no quadro da reorganização do nosso sistema pronominal. Portanto, percebemos claramente que a compreensão de um, certamente, ajudará no entendimento do outro.

Entretanto, com base nos estudos, verifica-se, emprego em português das formas *o(s) / a(s)* e **lhe(s)** não corresponde ao que se tem sido sistematizado pela gramática tradicional e o que se observa são características inovadoras no PB, sobressai o quase desaparecimento dos pronomes *o/a* na função de objeto direto e **lhe** na função de objeto indireto, referindo-se à terceira pessoa. Surgindo a generalização do emprego do pronome dativo **lhe** de terceira pessoa associado à função de acusativo (2ª pessoa), como mostram, respectivamente, os exemplos (4) e (5).

(4) a. Então peço-**lhe** que olhe por mim. (Objeto Indireto)

b. Mas eu **lhe** amo demais. (Objeto Direto)

(5) a. Esperei para **lhe** comunicar essa surpresa. (Objeto Indireto)

b. (...) elas querem **lhe** conhecer. (Objeto Direto)

Sobre o fenômeno do clítico **lhe** usado como acusativo e como dativo pouco se tem dito, embora o uso do



lhe como acusativo esteja em evidência no PB. Antenor Nascentes (1922) constatou a existência do fenômeno no Rio de Janeiro, assim como Câmara Jr. (1970); Mário Marroquim (1996) registrou o fenômeno em Alagoas e Pernambuco; Martins (1989) também constatou a existência do fenômeno em São Paulo; Monteiro (1994) em Fortaleza e Menon (1996) em Curitiba, dentre outros.

Segundo Marroquim (1996), o fenômeno linguístico no Nordeste é idêntico ao do Rio de Janeiro. O pronome **lhe** é usado como dativo e como acusativo. Ainda conforme o autor, essa construção afetou não apenas as pessoas menos letradas, mas também as pessoas escolarizadas, que frequentemente empregam a forma **lhe** como acusativo. “Eu **lhe** vi saindo do cinema hoje”.

Para isto a necessidade de clareza. Os pronomes **lhe** e *o, a, os, as* indicam a 2ª e a 3ª pessoas: Dei-**lhe** um livro. Antonio? Eu *o* vi (3ª pessoa). Meu caro, venho pedir-**lhe** um favor. Eu *o* vi hoje saindo do cinema. (2ª pessoa – você).

A dualidade das formas **lhe** e *o* para uma só relação gerou a confusão no seu emprego. A linguagem usual encontrou a solução na especificação. O pronome **lhe** passou a indicar 2ª pessoa e, a 3ª pessoa, como podemos observar nos exemplos apresentados abaixo:

(6) Eu **lhe** vi = Eu vi você. (Objeto Direto – 2ª pessoa)

(7) Eu **o** vi = eu vi **ele**. (Objeto Direto – 3ª pessoa)

Os pronomes de segunda pessoa têm um papel decisivo na reorganização do paradigma do sistema pronominal no PB. Ao contrário do PE, que distingue entre *tu* como



forma íntima e você como forma polida, observamos, que a maioria dos dialetos brasileiros generalizou você como a forma universal de tratamento.

Ainda quanto aos pronomes complementos clíticos, percebemos que o **lhe**, originalmente um dativo, 3ª pessoa, correspondente ao objeto indireto, está sendo empregado como acusativo de 2ª pessoa, objeto direto, correlacionado ao pronome sujeito você.

(8) Assim que **lhe** vi gamei e não consegui resistir ao teu charme de garoto intelectual. (C-23MS)

(9) De seu amigo que **lhe** adora muito e não vive sem você. (C-39EB)

O clítico **lhe** acusativo varia com **te**, mesmo sendo o tratamento você.

(10) Você gosta de cinema.

(11) Eu te/**lhe** vejo sempre no cinema.

É importante verificar que os exemplos apresentados mostram o comportamento morfossintático dos pronomes clíticos, e em especial o pronome **lhe**, em diferentes contextos de uso, importante para se fazer uma reflexão no ensino de Língua Portuguesa, visto que representa um dos desafios mais recorrentes no processo de aprendizagem da norma padrão.

Sabe-se que os clíticos — pronomes oblíquos átonos como *me, te, se, o, a, lhe, nos, vos* — apresentam uma colocação variável (próclise, ênclise e mesóclise), dependente de



fatores sintáticos e estilísticos. Essa variabilidade, associada a uma presença cada vez menor dos clíticos na linguagem oral informal, gera dificuldades tanto na identificação quanto no uso correto dessas formas, especialmente no registro escrito e formal. A complexidade das regras de colocação pronominal demanda um trabalho sistemático no ensino, que leve em conta a análise gramatical contextualizada e a reflexão sobre as diferenças entre os usos da norma culta e da língua falada.

No contexto educacional, o ensino dos clíticos deve ultrapassar a simples memorização de regras, promovendo o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes por meio de atividades de leitura, reescrita e análise textual. É essencial que o professor estimule o confronto entre a norma padrão e os usos da língua, mostrando que a variação não significa erro, mas sim uma adequação ao contexto comunicativo. Ao compreenderem as motivações morfossintáticas que condicionam a colocação dos clíticos, os alunos se tornam mais capazes de reconhecer e empregar essas formas com maior consciência e precisão em situações que exigem o domínio da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutiram-se sintáticos relacionados ao sistema de clíticos pronominais no português brasileiro (PB), com ênfase na inovação representada pelo uso do clítico **lhe** na função de objeto direto — fenômeno recorrente no PB contemporâneo, sobretudo na modalidade oral. A



análise foi orientada pelos pressupostos da Teoria Gerativa e por estudos descritivos que tratam da mudança linguística e da reconfiguração do sistema pronominal no PB.

Verificou-se que a atual organização dos clíticos no PB resulta de um processo de mudança linguística de longa duração, amplamente estudado sob diversas perspectivas. Na variedade atual da língua, observa-se que a sintaxe dos clíticos se reduz a um pequeno inventário funcional, composto basicamente por **me**, **te**, **se** e **lhe**. Esse fato ilustra um processo de simplificação morfossintática e de reorganização do sistema pronominal em direção a estruturas mais flexíveis e menos marcadas formalmente.

Dentre as possíveis mudanças mais significativas observadas, destacam-se três: (i) a alternância entre **tu** e **você** como pronomes de segunda pessoa na função de sujeito, o que afeta a concordância verbal e o uso dos clíticos correspondentes; (ii) o desaparecimento progressivo dos clíticos acusativos **o(s)**, **a(s)**, especialmente na fala, substituídos por estratégias como pronomes tônicos, objeto nulo ou estruturas perifrásticas; e (iii) a reinterpretação da forma **lhe**, tradicionalmente dativa, como pronome de objeto direto, especialmente em referência à segunda pessoa (**você**).

Pode-se, assim, listar como inovações no sistema pronominal do PB: (i) a drástica redução do número de clíticos funcionais; (ii) a ampliação do uso de **lhe** com referência à segunda pessoa; (iii) a expansão de **lhe** para contextos acusativos; (iv) a gradual substituição de **lhe** e outros clíticos por estratégias anafóricas alternativas.



Por fim, vale ressaltar que refletir acerca da morfosintaxe dos pronomes sujeitos e clíticos no ensino de língua portuguesa é fundamental para promover uma educação linguística crítica. Ao compreenderem como a língua funciona em diferentes registros e contextos, os estudantes podem desenvolver a competência comunicativa, ampliando seu repertório linguístico e melhorando sua capacidade de adequação discursiva. O ensino de língua portuguesa deve partir da reflexão da gramática, nesse sentido, deve ir além da mera prescrição normativa, incorporando a variação e a mudança como elementos centrais para a formação de falantes conscientes e capazes de navegar entre os diversos usos da língua.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 1a ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CÂMARA Jr., J. M. *Dispersos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1970.

CYRINO, S. M. L. *O objeto nulo no português do Brasil*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 1993.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. (Trad. Portuguesa: O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves). Lisboa: Editorial Caminho. 1994.

GALVES, C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 2001.



LYONS, J. *As ideias de Chomsky*. São Paulo. 2. ed. Cultrix. 1974.
MARROQUIM, M. *A língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco*. 3. ed. Curitiba: HD Livros. 1996.

MARTINS, E. J. *Pronomes pessoais complementos de 3ª pessoa: uma revisão de conceitos e normas*. In: Castilho, Ataliba Teixeira de (org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP. 1989.

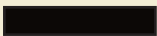
MENON, O. P. S. *Clíticos e Possessivos em Curitiba. Implicações para o ensino. Pesquisa & Ensino da Língua: contribuições da sociolinguística*. Rio de Janeiro: Tiuring, UFRJ, p. 110-116. 1996.

MONTEIRO. J. L. *Pronomes Pessoais: Subsídios para uma gramática do português do Brasil*. Fortaleza: Edições UFC. 1994.

NASCENTES, A. *O linguajar carioca*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Organização. 1922.

RAMOS, C. M. A. *O clítico de 3ª pessoa: um estudo comparativo português brasileiro / espanhol peninsular*. Maceió. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 1999.





CAPÍTULO 6

UMA ANÁLISE SOBRE AS IDEIAS DE ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O USO DAS TECNOLOGIAS

Lucicleide da Silva

Universidade Estadual de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0002-3331-6656>

Gracielly Maria da Silva Souza

Universidade Federal de Alagoas - UFAL/RENOEN

<https://orcid.org/0000-0002-8582-5030>

Greice Kelly da Silva Souza

Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL/PRODIC

<https://orcid.org/0009-0000-3009-7876>



INTRODUÇÃO

O referido estudo discute sobre a ideia de arquiteturas pedagógicas, que para Carvalho, Nevado e Menezes (2007) são espaços constituídos por fundamentação teórica, seleção, organização do conhecimento e o uso das tecnologias, envolvidos numa integralidade para fins de ensino e aprendizagem. Definidos, também, como espaços de aprendizagem que possibilitam aos sujeitos, alunos

e professores, desenvolverem, de forma indissociável, o protagonismo da aquisição do conhecimento, na prática. O citado estudo desenvolveu-se em um curso de formação continuada para professores de Geografia da Educação Básica, no âmbito da Extensão Universitária. O objetivo foi observar e analisar o processo da construção da ideia de arquiteturas pedagógicas pelos professores, especificamente a arquitetura Projetos de aprendizagem, e como os mesmos aplicaram em seus campos de trabalho. Movemo-nos pela hipótese segundo a qual, atualmente, o professor tem um grande desafio pela frente: trabalhar em novos espaços, com novas didáticas e meios tecnológicos, e, nesse sentido, precisa ressignificar a compreensão sobre aprender para ensinar, num processo de ação, reflexão, de fazer e pensar para a construção de novas aprendizagens. Observou-se que os temas discutidos no curso levaram os professores a refletirem sobre suas atividades de planejamento, de prática e dos resultados, numa perspectiva de tomada de consciência, suscitada pela ideia das arquiteturas pedagógicas, haja vista sua conceitualização, operacionalização, na prática, e a compreensão do processo.

ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS: CONCEPÇÕES, PROCESSOS E ESTRUTURAS

No campo do ensino e da aprendizagem numa perspectiva integradora, mediada pelo uso das tecnologias, encontramos inicialmente, nos estudos de Carvalho, Nevado e Menezes (2007), a proposta de trabalhar com arquiteturas pedagógicas. Estas se configuram como um possível cami-



no que favorece e incrementa projetos de aprendizagem, nos quais professores e alunos se encontram no fazer educacional colaborativo, interativo e cognitivo.

As arquiteturas pedagógicas são, antes de tudo, estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, *software* educacional, internet, inteligência artificial, Educação a Distância, concepção de tempo e espaço [...] seus pressupostos curriculares compreendem pedagogias abertas capazes de acolher didáticas flexíveis, maleáveis, adaptáveis a diferentes enfoques temáticos (Carvalho; Nevado; Menezes, 2007, p. 39).

Pensamos, pois, que as arquiteturas pedagógicas motivam o sujeito a ter autonomia ao construir seu próprio conhecimento, não de forma aleatória e solitária, mas, ao contrário, através da interação, colaboração e trocas que ocorrem no processo de criação da aprendizagem. Para Carvalho, Nevado e Menezes (2007, p. 41) “[...] as arquiteturas pedagógicas compreendem especificidades [...] O que emerge nas arquiteturas pedagógicas, e o que se deseja como projeto, é a confluência de teoria explicitada, sistematização metodológica e práticas criativas”. E, com isso, a geração de reflexão, novas ações e experiências, que estejam sempre em mobilidade e sujeitas a mudanças.

Arquiteturas pedagógicas pode ser definida como ambiente composto por orientações didático pedagógico direcionadas ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem,



podendo ser considerado também um espaço de aprendizagem integral, que privilegia a problematização, enfatiza elementos como; colaboração, cooperação e interação. As arquiteturas pedagógicas acoplam diversas estratégias que levam ao sujeito-aprendiz a alcançar o protagonismo no seu processo de aprendizagem. Para o professor, as arquiteturas podem aprimorar a prática pedagógica e contribuir para a tomada de consciência sobre o seu fazer docente. No âmbito da formação, essas também favorecem a integração da teoria e prática, a partir de reflexão sobre inovação e construção de redes de aprendizagem. Piaget (1977) destaca a tomada de consciência como:

A compreensão do fazer que ocorre a partir de um processo contínuo de construção sucessiva, pro processo de ensino proveniente da relação entre sujeito e objeto, através do qual o sujeito organiza seus esquemas transformando o meio e a si mesmo, criando assim novos conceitos (p.197).

A partir do exposto, as arquiteturas pedagógicas podem levar o professor a organizar suas ideias, se questionar sobre a relação do que ensinar, para quem ensinar, como e por que ensinar. E assim, estruturar seu objeto para a aprendizagem, com mais possibilidade de êxito. Freire (2004) enfatiza que a autonomia favorece o conhecimento e gera protagonismo, ao romper com concepções que negam a compreensão da educação como uma questão gnosiológica (teoria do conhecimento). No contexto do uso das arquite-



turas, a ideia é desenvolver a autonomia do aluno para que o mesmo possa realizar o seu fazer de maneira autônoma, por meio da tomada de consciência do professor. Nesse sentido, Imbernón (2011) defende a importância do papel da formação para que se alcance êxito no processo. Isto é, caminhar na direção das inovações e o uso de metodologias atualizadas e inovadoras na Educação.

Becker e Marques (2012, p. 55) destacam “a capacidade cognitiva não está determinada nem no meio, nem no sujeito, ela se define na experiência”. A afirmação nos remete a considerar a indissociabilidade dos elementos meio, sujeito e experiências para aquisição, desenvolvimento e expansão da aprendizagem. Observa-se que o sujeito aprendiz se constitui, de forma mais direta, a imagem e semelhança de suas experiências e assimilações sobre o meio, configurando assim, um processo de interação. Os citados elementos se apresentam na ideia de arquiteturas pedagógicas, permitindo que os sujeitos realizem experimentações, simulações em busca de solução para a questão importante do ponto de vista do sujeito, utilizando –se de recursos tanto afetivos quanto cognitivos, estéticos, éticos, etc, em interação com outros sujeitos.

ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Pensar e produzir ações educacionais com arquiteturas pedagógicas contribui para ressignificar o currículo, a formação de professor e o desenvolvimento de sua prática. Isso, por



se tratar de uma estrutura à qual se acoplam sujeitos movidos pela reflexão, ambientes e tempos flexíveis. É considerada ainda como ambiente onde se desenvolvem experiências de cooperação, interação e uso de tecnologias. Ambiente onde a teoria é voltada à compreensão do processo educativo. No quadro abaixo apresentamos alguns exemplos de arquiteturas pedagógicas constituídas por esses elementos.

Quadro 1 – Exemplos de Arquiteturas Pedagógicas conceito e aplicação

Exemplos de Arquiteturas Pedagógicas			
Arquitetura pedagógica de projetos	Arquitetura pedagógica de estudo de caso ou resolução de problema	Arquitetura pedagógica de aprendizagem incidente	Arquitetura pedagógica de ação simulada
Partir de uma sistematização do conhecimento já construído por um sujeito ou grupo, bem como das dúvidas relativas ao problema em foco, facilita o desenvolvimento de um trabalho originado nos sistemas de significação dos sujeitos ou grupos e em suas necessidades cognitivas de responder a determinados desafios.	O caso ou problema tem sentido para alguém que necessita saber isto (algo definido pelo sujeito ou pelo grupo). Tal necessidade não se põe a priori, esta é criada pelo próprio sujeito, ou é mobilizada por outro, ou por situações.	É uma forma de aprendizagem derivada, particularmente em relação a alguma informação impreterível ou cansativa. Afinal, nem tudo que se necessita saber é realmente interessante. A intenção é criar arquiteturas com tarefas que podem não ser tão interessantes, mas que são necessárias à realização de um objetivo maior, de modo que o resultado seja positivo e desejado.	O pressuposto desta arquitetura assenta-se na ideia de que o melhor meio de aprender a realizar uma atividade é fazê-la ou <i>aprender a fazer fazendo</i> . Esta arquitetura é mais adequada quando o foco da aprendizagem é realmente do domínio da experiência. Neste caso, a arquitetura exige a criação de simulações que efetivamente reproduzam situações da vida real. Tais situações <i>virtuais</i> têm o objetivo de preparar o estudante a lidar com aspectos complexos, que não podem ser vivenciados diretamente ou naqueles em que há dificuldade ou impossibilidade para estar presente diante do fenômeno.

Fonte: Adaptado pela autora de Carvalho, Nevado e Menezes (2007, p. 39-50).



Percebemos que as arquiteturas pedagógicas envolvem técnicas, materiais, atitudes e pensamentos para que sejam realizados no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Cardoso (2015, p. 216) destaca que: “[...] ao invés de termos alunos preocupados em decorar inúmeras regras e/ou informações, tenhamos mais pessoas aprendendo a trabalhar de forma colaborativa e estejamos contribuindo para a construção de sujeitos mais autônomos e criativos”. Concordamos, então, que a inovação dos meios, dos modos e pensamentos sobre ensinar e aprender se amplia cada vez mais com o uso das tecnologias digitais.

Direcionada pela ideia de arquiteturas pedagógicas, a formação de professor, nesse sentido, poderá romper com o modelo hierárquico, retilíneo e sequencial característico da educação tradicional, e se mover para uma direção na qual se destacam a autonomia, a interação e colaboração para a obtenção do conhecimento advindo das novidades do uso de arquiteturas pedagógicas.

Como ressaltam Carvalho, Nevado e Menezes (2007, p. 39-40):

As arquiteturas pedagógicas alteram as perspectivas do tempo e espaço para a aprendizagem, porque o conhecimento tem como ponto de partida arquiteturas plásticas. Essas se moldam aos ritmos impostos pelo sujeito que aprende, bem como desterritorializam o conhecimento da sala de aula e da escola como o lócus de aprendizagem exclusivo, e propõe fontes diversas advindas da internet, dos



textos, de pensadores das comunidades locais e virtuais.

O uso dessas estruturas possibilita o desenvolvimento da aprendizagem, seja na formação de professor e/ou na sala de aula, pois, se utiliza de perspectiva integral do processo aprender e ensinar. Mas, vale considerar que sua realização depende do empenho em abordagens diferenciadas, reflexões sobre a prática, tomada de consciência sobre os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digital, num movimento coletivo, colaborativo e interativo.

ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS, TECNOLOGIAS E COGNIÇÃO

Como observados, alguns pontos sinalizam a importância de trabalhar com arquitetura pedagógica na formação continuada, dentre os quais podemos destacar: a) possibilidade do uso de tecnologias digitais e mídias da atualidade; b) as ações didático-pedagógicas tendem a ser ressignificadas, fortalecendo assim a interação, a colaboração e as trocas como fatores para aprender na prática, e pensar sobre o que se fez de maneira autônoma e coletiva; c) movem o sujeito para conhecimento e visam prepará-lo para lidar com situações-problemas, apoiando-se no uso das tecnologias para a aprendizagem e ensino presencial ou a distância; d) tendem a possibilitar interações entre pessoas, instituições e questões de cunho educacional, social e cultural, por explorar vários espaços e eventos contemporâneos.



No contexto da construção do saber, Lévy (1993, p. 10) destaca que “[...] ao desfazer e refazer as ecologias cognitivas, as tecnologias intelectuais contribuem para fazer derivar as fundações culturais que comandam nossa apreensão do real”. Podemos dizer, nessa direção, que são as tecnologias os meios condutores do conhecimento no tempo e no espaço da história. Frente a isso, Kader (2009, p. 01-02) destaca que, para Bateson (1936), a vida em sociedade se realiza pela troca de informação; o mediador da interação com o outro é a comunicação, que se opõe à noção de entropia e permitiria tornar transparentes as relações entre os seres humanos, assim:

Os fenômenos da comunicação seriam a chave e a explicação de todos os comportamentos humanos. Esta tentativa de explicar a diversidade do comportamento a partir de um princípio único, a comunicação, permitiria ao homem conhecer a regra da interação entre os indivíduos e estes com os ambientes. (Kader, 2009, p. 01-02)

Em relação a importância da reflexão para uma possível aproximação do pensamento as tecnologias e seu papel de informar e comunicar o conhecimento, Lévy (1993, p. 11) destaca:

Quanto valeria um pensamento que nunca fosse transformado por seu objeto? Talvez escutando as coisas, os sonhos que as precedem, os delicados meca-



nismos que as animam, as utopias que elas trazem atrás de si, possamos aproximar-nos, ao mesmo tempo dos seres que as produzem, usam e trocam, tecendo assim o coletivo misto, impuro, sujeito-objeto que forma o meio e a condição de possibilidade de toda comunicação e todo pensamento.

Desse modo, observa-se que, ao ouvir, ao ver e ao se relacionar com o objeto, desencadeiam-se as possibilidades de aberturas para a aquisição do conhecimento em um contexto de sistema e de agenciamento no qual se dá a acoplagem do sujeito, do objeto e da cognição, em sucessão de movimentos, desenvolvimentos e acontecimentos.

Pensar cognitivamente nos remete a refletir se seria possível identificar o limite entre o sujeito e o objeto, considerando que constantemente o pensamento é transformado e influenciado por meios materiais e coletivos? Imaginando um cenário de acoplagem, em que instituições e máquinas se encontram no íntimo do sujeito cognitivo, numa progressão multiforme das tecnologias da mente e dos meios de comunicação, vista e interpretada como um processo metafísico molecular, redistribuindo sem descanso as relações entre sujeitos individuais, objetos e coletivo (Lévy, 1993, p. 10). Nesse sentido, não seria possível identificar os elementos de maneira individual, pois eles, por sua interação, passam a constituir uma ecologia cognitiva.

Para exemplificar esse movimento no âmbito da educação, Maraschin (2008, p. 203) enfatiza:



O crescente processo de informatização social vem, gradativamente, deslocando da escola para as novas tecnologias da comunicação e da informação a possibilidade de acesso às informações. Essa mudança ecológica caracterizada nas transformações das vias informacionais e comunicacionais implica: a) uma nova conceituação de espaço escolar; b) na extensão de conceito da educação para além do espaço da sala de aula, isto é, das instituições formais.

Atualmente, com a aceleração das possibilidades trazidas pelo uso das tecnologias, percebe-se que o espaço físico da escola, como único ambiente para o desenvolvimento do aprender e ensinar perde seu *status* fixo, estável e fechado, para o móvel e aberto. Com isso, surgem novos agenciamentos para o desenvolvimento cognitivo do sujeito que aprende e ensina de maneira coletiva e imbricada com meios tecnológicos.

No cenário mundial, atualmente caracterizado pela globalização, pelo uso marcante das tecnologias digitais e pela comunicação remota, o relacionamento entre as pessoas, na maioria das vezes, deixou de ocorrer totalmente pelo toque humano, pela presença, tendo sido direcionado para o envolvimento a partir do toque das tecnologias intelectuais (Lévy, 1993), que se consolidam nas tecnologias digitais da *Web*.

Observa-se que a informação se locomove em tempo real, pelas vias espetaculares e indeterminadas da comu-



nicação. Isso gera indagações, como: até que ponto esses movimentos tecnológicos influenciam a Educação, ou, especificamente, a formação de professores na sociedade atual? Questiona-se, também, se a expansão do uso das tecnologias digitais chega a afetar a estrutura educacional, em seus aspectos formativos, físicos, sociais e cognitivos.

Nessa direção, Lucena (2016, p. 03) aponta que “O século XXI se destaca pela transformação tecnológica, causada pela frequente utilização das tecnologias móveis, conectadas em redes”. Dentre muitos dispositivos móveis, os *tablets*, *notebooks* e *smartphones* têm possibilitado uma comunicação desprendida de lugares fixos e que utiliza diferentes linguagens e novas formas sociais e tecnológicas de interação. Essa nova maneira de se comunicar materializa o pensamento de que tudo acontece ao mesmo tempo, o tempo todo.

Nesse movimento, percebe-se que a Educação se desenvolve em uma sociedade em que muitos já fazem uso das Tecnologias da Informação e Comunicação Digital da Atualidade (TICDA), mas esse uso ainda não se intensificou, como parte das ações educacionais permanentes, e sim permanece como meio alternativo das práticas, uma exceção.

Isso nos remete a reconhecer a existência de disparidades. Há uma realidade educacional que se mantém com uma estrutura pautada na transmissão unilateral do conhecimento, ainda ancorada em ambientes fixos. E há a experiência de utilização das redes digitais, com inserção das tecnologias, em que se vislumbra esse processo como meio criativo, para a ressignificação da informação



e comunicação, que pode ser estendida à Educação. Para Nevado (2001, p. 02), “[...] a educação não pode apenas ocupar o papel de transmissão de conhecimentos e valores, sem proposta heurística e construtiva para a expansão das capacidades individuais e grupais”. Nessa direção, possivelmente, a perspectiva contemporânea para a Educação é a de que ela deve ser um espaço para a construção do novo sujeito e sua nova relação com o novo objeto.

A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR E O USO DAS ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS

Piaget (1977, p. 09) destaca a tomada de consciência como uma conduta em interação com todas as outras, e nesse sentido, não existe dicotomia e oposição de princípio entre comportamento e consciência. Para o autor, parte considerável das condutas ou de seus mecanismos permanece inconsciente e que, conseqüentemente, a tomada de consciência exige a intervenção de atividades especiais - dependendo delas, e tornando-se, por sua vez, capaz de modificá-las. A tomada de consciência não se trata de uma incorporação da consciência (que é o todo), mas, de diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados. Especificamente, ao ponto de vista das condutas, das ações materiais às operações.

As respectivas ideias podem-se direcionar para o processo ensino e aprendizagem, e especificamente para a formação do professor. Nesse sentido, a tomada de consciência, torna-se um episódio que pode marcar a mudança de



comportamento, levando o sujeito a uma reorganização do pensamento no sentido de aprender. Com isso, o mesmo se move para desenvolver um novo fazer e compreender suas ações. Piaget (1977, p.13) faz destaque que o sujeito agirá sobre o objeto, e a tomada de consciência de suas condutas dependerá de dados de observação registrados, tanto nos objetos (resultados da ação), quanto nos movimentos do próprio sujeito.

A reflexão, nesse caso, serve para dar sentido a uma reorganização conceitual, pois, à coordenação sensória motriz a coordenação inferencial, acrescenta um elemento novo e essencial: A compreensão de suas condições e de suas razões, o que equivale a inserir o êxito prático como caso singular no conjunto de possibilidades realizáveis em condições análogas e a construir dessa forma um referencial nocional de uma natureza totalmente diferente do sistema sensório motor inicial. (quando o professor é capaz de expressar a sua tomada de consciência). Nesse sentido, se o sujeito, professor ou aluno diferenciasse melhor as ações de compreensão e de equilíbrio, teriam mais êxitos em suas ações (consciência do esperado), mas se essa consciência não é melhorada, deve-se, portanto, concluir que é ela que resiste.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A tomada de consciência é muito mais que um foco de luz que ilumina tudo, sem mudar nada nas posições dos objetos do ambiente. Ela é muito mais que isso, pois, con-

siste em conduzir alguns elementos de um plano inferior inconsciente para um superior consciente. Portanto, é uma reconstrução no superior do que já está organizado, mas de outra maneira no plano inferior. (Piaget,1983, p.230). As perguntas são: como funciona essa reconstrução? E quais seus procedimentos? No estudo, analisamos como o sujeito (professor do curso de formação) toma consciência do que fez, como fez e por que fez. Pois, pela teoria da tomada de consciência, o sujeito só constata o que acredita saber. Assim, a tomada de consciência da ação própria, a aquisição de conhecimento de seus resultados observáveis relativos ao objeto, corresponde aos níveis de compreensão. Mas, é importante saber como o sujeito chega, por suas ações, a essa tomada de consciência ou a esse conhecimento. Sendo relevante também que ele consiga explicar os progressos da compreensão através de características da ação.

Acompanhou-se o processo de tomada de consciência dos professores (sujeitos da pesquisa) sobre o uso de arquiteturas pedagógicas (Projeto de aprendizagem) em seu fazer docente- pediu-se que descrevessem a experiência através de relatos. Os mesmos foram analisados em níveis que eles alcançaram no processo. Teve-se como base os atos de sua tomada de consciência nas experiências práticas mais cotidianas e mais conhecidas (sua prática docente).



Quadro 2 – Descrição dos Níveis de Tomada de Consciência

CATEGORIA	
NÍVEIS DE COMPREENSÃO DA IDEIA SOBRE ARQUITETURA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE FORMAÇÃO	
I	<p>O professor demonstra pouca resposta para a questão de investigação apresentada.</p> <p>Utiliza ideias pré-concebidas como mecanismo inibidor para a tomada de consciência da ação.</p> <p>Indiferenciação entre projetos de ensino e projetos de aprendizagem.</p>
II	<p>O professor começa a manifestar reflexões e movimentos para coordenar a ação proposta, buscando consciência dos resultados mesmo sem sucesso suficiente.</p> <p>Avança na diferenciação entre projeto de aprendizagem e projeto de ensino. Considera que as arquiteturas trazem novidades/ inovações ao fazer docente, ainda que não tenha consciência dos pressupostos e práticas que as envolvem.</p> <p>O uso das tecnologias ainda não é compreendido dentro da abordagem ecológica das arquiteturas pedagógicas.</p>
III	<p>O professor apresenta compreensão da ação e de seus resultados, sendo capaz de externar a tomada de consciência (reconstrução cognitiva conceitualizada da ação) através de descrição e narrativas de suas experiências de aprendizagem.</p> <p>O professor diferencia os projetos de ensino e os projetos de aprendizagem. Compreende os pressupostos das arquiteturas e desenvolve experiências considerando as bases teóricas e metodológicas das arquiteturas.</p>

Fonte: SILVA, L. 2021.



O referido quadro possibilitou a análise e síntese dos observáveis (dados), no decorrer do curso de formação, com intuito de conhecer o processo de compreensão dos professores (tomada de consciência) sobre a ideia de arquiteturas pedagógicas, a partir de suas experiências através de projetos de aprendizagem em sua prática cotidiana.

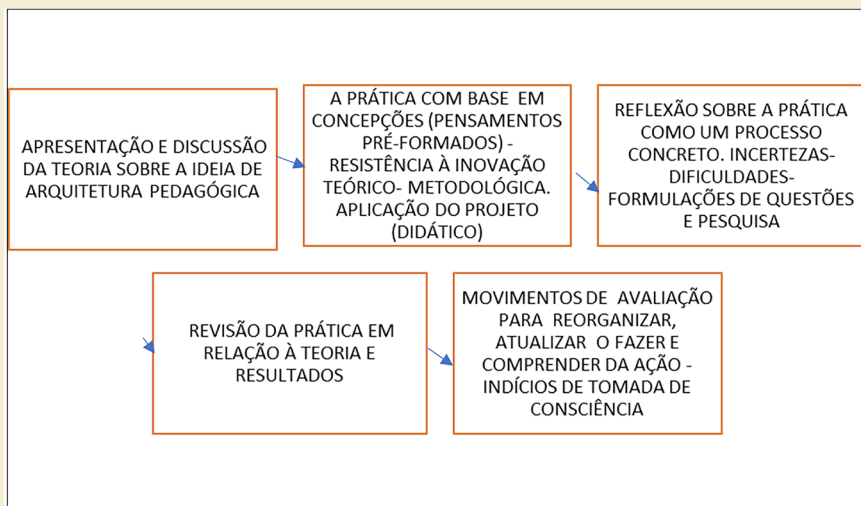
ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram reunidos e analisados considerando: a) o momento do curso examinado; b) a descrição da atividade, com seus respectivos instrumentos aplicados; c) acompanhamento da compreensão dos professores sobre a ideia de arquitetura pedagógica, verificado através das aplicações de questionários e relatos, expostos por quadros de resultados. Definiu-se especificamente para o estudo uma categoria de análise, níveis, com o intuito de melhor acompanhar todo o processo. Essa sequência se fez presente em todo o contexto analítico.

No final do curso, os professores construíram uma representação conceitual do desenvolvimento da ideia sobre arquitetura pedagógica, fazendo uma reflexão cronológica das ações, com o intuito de visualizar o processo da proposta. O mesmo foi representado no quadro abaixo.



Quadro 3 - Cronologia conceitual do desenvolvimento da ideia de arquiteturas pedagógicas



Fonte: SILVA, L. 2021.



ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em relação aos níveis dos oito (8) professores que permaneceram até o final do curso de formação (campo de pesquisa), se enquadram no Nível II (Quadro 2 acima apresentado). Observamos a existência de regulações ativas, fonte normal para a tomada de consciência, quando identificamos a concentração dos professores nesse nível. Estes apresentam movimentos iniciais para a compreensão, mas sem sucesso suficiente.

A análise dos dados de cada momento do curso de formação possibilitou ter uma visão geral de como se deu o processo de tomada de consciência dos professores,

considerando suas experiências de aprendizagem no desenvolvimento da ideia sobre arquitetura pedagógica. Observou-se, no citado contexto, o encadeamento da proposta do curso com a utilização de metodologias reorganizadas, discussões e reflexões coletivas, que se tornaram relevantes para a formação de professores.

Em virtude do que foi mencionado, e a partir da análise dos dados, constatou-se, em relação ao problema do estudo, que os professores (sujeitos da pesquisa), em seu processo de tomada de consciência, passam por várias etapas, avanços e retornos no caminho para aprendizagem, que não é retilíneo, e sofre influências sociais, culturais e educacionais, dentre outras, que repercutem diretamente nas concepções e compreensões dos mesmos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências pessoais e profissionais dos professores (sujeitos da pesquisa) marcaram e personalizaram seus relatos de experiências, ao perpassarem por diferentes níveis no processo de tomada de consciência e, conseqüentemente, de compreensões em relação às atividades propostas, possivelmente imbricadas por suas atuações em tempos e lugares diferentes. Mesmo com essas singularidades, foi possível identificar regularidades em seus relatos, como também refletir sobre a proposta do curso, como possibilidade para a construção de novas aprendizagens.

O estudo aqui discutido pode ser considerado como um indicativo de uma proposta no âmbito da formação

docente, diante do que foi vivenciado e externado pelos professores do citado curso. Viu-se, através de dados da pesquisa, que a ideia de arquiteturas pedagógicas move o professor a reconstruir os pensamentos como em uma evolução que desadapta os obstáculos da formação tradicional, unilateral, teórica e disciplinar, e o leva à compreensão da ação que se propõe a realizar.

Portanto, a reflexão deixada por este trabalho é que o êxito do processo ensino e aprendizagem, se move pela experiência, na prática, daquilo que se discute na formação, na qual as incertezas, conflitos e desequilíbrios se manifestam, provocando a tomada de consciência para reconstrução do pensamento, o qual repercutirá na relação com o aluno num movimento integral de experiência de aprendizagem orientado pela proposta das arquiteturas pedagógicas.



REFERÊNCIAS

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (org.). *Ser professor é ser pesquisador*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARDOSO, A. O. C. *Tecnologias digitais, currículo e interdisciplinaridade na escola: um link possível a partir da ação docente*. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 208-219, jul./dez. 2015.

CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R. A.; MENEZES, C. S. *Arquiteturas pedagógicas para Educação a distância: Concepções e suporte Telemático*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 16., 2007, Juiz de Fora. **Anais [...]** Juiz de Fora: UFJF, 2007. v. 1. p. 362-372.

CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R. A.; MENEZES, C. S. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. Capítulo revisado do Artigo Arquiteturas pedagógico para Educação a distância: Concepções e suporte Telemático In: NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S. (Org.). *Aprendizagem em rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores*. Porto Alegre: Ricardo Lenz Editor, 2007. v. 1. p. 35-52.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.148p.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 14).

KADER, C. C. C. Bateson, As três aprendizagens e suas relações com os professores e sua profissão não- regulamentada. *Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, v. 11, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28248/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LUCENA, S. *Culturas Digitais e Tecnologias Móveis na Educação*. Educar em Revista, Curitiba, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016.

MARASCHIN, C. Psicologia, educação e novas ecologias cognitivas. In: ZANELLA, A. V. et al. (Org.). *Psicologia e Práticas sociais*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 199-204. Disponível: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 out. 2018.



NEVADO, R. A. *Espaços Interativos de construção de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores*. 2001. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

PIAGET, J. *A tomada de consciência: com a colaboração de A. Blamchet e outros*. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos; Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

PIAGET, J. *A Epistemologia Genética/sabedoria e ilusão da Filosofia*. Problemas da Psicologia Genética. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 227-234.

SILVA, Lucicleide da. *Formação Docente: a tomada de consciência do professor sobre a ideia de arquiteturas pedagógicas, a partir de experiências de aprendizagem*, 2021. 189f.





SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Elione Maria Nogueira Diógenes

É Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora Associada III da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), campus A.C.Simões/Maceió. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE) cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq.CV.

<http://lattes.cnpq.br/2352567866641388>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9237-6667>

E-mail: elionend@uol.com.br



Fernando Becker

Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pela USP. Professor Titular, aposentado, da UFRGS, atuando como Docente Convidado no PPGIE - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Participa dos grupos de pesquisa : GEPEGE - Grupo de Estudos de Psicologia e Epistemologia Genética - UNESP/Marília-SP, e GFEG - Grupo de Filosofia e Epistemologia Genética - UNESP/Marília - SP.

Endereço do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9203444027084182>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4215-9805>

E-mail: fbeckerufrgs@gmail.com

Graciele Oliveira Faustino

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. É Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas - Campus III/Palmeira dos Índios. Atuação na área Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Gênero, Sexualidade e Educação, e Educação Inclusiva. Temas de interesse: Políticas e Processos educacionais de inclusão; Estudos Culturais e Estudos Surdos em Educação.

Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/1724606080308137>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2810-5595>

Email: graciele.oliveira@uneal.edu.br

Gracielly Maria da Silva Souza

Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Professora Efetiva da Educação Básica da Rede Municipal de Arapiraca-AL

Grupo de Pesquisa em Educação e Difusão Química e Científica - EDIFQUICI

ORCID: 0000-0002-8582-5030

<http://lattes.cnpq.br/1067887781255254>

E-mail: gracymssouza@gmail.com

Greice kelly da Silva Souza

Mestranda Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL
Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino-
Limoeiro de Anadia- AL

ORCID: 0009-0000-3009-7876

<https://lattes.cnpq.br/1616894311104555>

E-mail: greice.souza.prodic2024@alunos.uneal.edu.br



Izabela da Silva Vieira

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Professora da educação básica, na função de gestora adjunta, da rede estadual de educação de Alagoas. Membro do grupo de pesquisa: Currículo, Atividade Docente e Subjetividade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9980343993886221>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7007-8356>

E-mail: izabellas.vieira@professor.educ.al.gov.br

João Ferreira da Silva Neto

Doutor em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2021); Mestre em Educação Matemática e Tecnológica na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2012); É professor adjunto do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Alagoas. É coordenador da Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e da Especialização em Ensino de Ciências e Matemática da UNEAL.

Endereço de Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2497923009372373>

Endereço de ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2695-9776>

Email: joao.neto@uneal.edu.br

Karla de Oliveira Santos

Doutora em Educação (PPGE/UFAL). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas – Campus IV (UNEAL). Membro dos Grupos de Pesquisas: Infâncias, Bebês e Crianças (UNEAL), Currículo, Atividade. Docente e Subjetividade (UFAL), Educação, Currículos e Diversidades (UFAL) e do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação (UFRGS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7995265157981192>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>

Email: karla.oliveira@uneal.edu.br



Laura Cristina Vieira Pizzi

Doutora em Educação-Currículo (PUC/SP). Docente aposentada do Centro de Educação/UFAL. Líder do grupo de pesquisa: Currículo, Atividade Docente e Subjetividade.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5495814740484322>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9364-2464>

MAIL: laura.pizzi@cedu.ufal.br

Lodenir Becker Karnopp

Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguística e Letras (PUCRS, 1999). Professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Liderou o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), do DGP/CNPq de 2015 a 2023

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6776335394919903>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5370-5587>

E-mail: lodendir.karnopp@ufrgs.br

Lucicleide da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2021). Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas do Curso de Geografia. Experiência como Professora da Educação Básica na Rede Pública. Coordenadora Pedagógica do Programa de Graduação de Servidores Públicos de Alagoas(PROESP). Possui experiência em Coordenação pedagógica, Gestão escolar e Formação docente. Membro Efetivo da Academia Arapiraquense de Letras e Artes (ACALA).

Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/2054494071965576>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3331-6656>

Email: lucicleide@uneal.edu.br



Maria das Graças Correia Gomes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Coordenadora do curso de Pedagogia do Campus V. Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas (GAPP), da UNEAL, certificado pelo CNPq.

Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/5141107403035255>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4302-4235>

E-mail: graca.gomes@uneal.edu.br

Maria Edna Porangaba do Nascimento

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). É Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Coordenadora de área - Língua Portuguesa - do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid/Uneal), Campus V, União dos Palmares. Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas (GPEL), da UNEAL, certificado pelo CNPq.

Lattes: CV: <https://lattes.cnpq.br/8378941384023886>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3989-2515>

Email: edna.nascimento@uneal.edu.br

Paulo Candido da Silva

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor Titular da Universidade Estadual de Alagoas - Uneal, Campus V. Líder do Grupo GEPTMS CNPq/Uneal.

Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/0776630055765102>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2813-3967>

Email: paulo.silva@uneal.edu.br



Esta obra é um convite à reflexão sobre as Políticas Educacionais e Experiências Pedagógicas na Educação Básica, situando-a histórica e espacialmente, com suas possibilidades e limites. Não é, portanto, apenas uma amálgama de páginas e palavras, mas uma peça que se insere no grande tabuleiro das questões educacionais, especialmente em momentos como os que vivemos, quando a educação em suas diversas esferas vem ganhando cada vez mais centralidade nos embates políticos pelos representantes do capital, por ser parte das lutas pelo poder nas relações conflituosas das políticas do Estado. Assim, ao situá-la no cenário dos debates contemporâneos, torna-se um importante instrumento, não só no âmbito acadêmico, mas na própria construção de políticas públicas, nas mudanças experiências concretas que desejamos ver nas salas de aula, nas escolas e nos ambientes não escolares, onde também ocorrem os processos de educação de nossos jovens e adultos.

Desejamos uma ótima leitura a todos!

Maria das Graças Correia Gomes
Paulo Candido da Silva
Elione Maria Nogueira Diógenes
(Organizadores)



9 786560 1610514