



# **DIREITO EDUCATIVO:**

## **REFLEXÕES CONVERGENTES**

ORGANIZADORAS:  
LUCI MARY DUSO PACHECO  
LIA MACHADO DOS SANTOS

**DIREITO EDUCATIVO:  
REFLEXÕES CONVERGENTES**



**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO  
ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**

REITOR

**Arnaldo Nogaro**

PRÓ-REITOR DE ENSINO

**Edite Maria Sudbrack**

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-  
GRADUAÇÃO

**Marcelo Paulo Stracke**

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

**Ezequiel Plínio Albarello**

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

**Elisabete Cerutti**

Diretor Acadêmico

**Carlos Eduardo Blanco Linares**

Diretor Administrativo

**Alzenir José de Vargas**

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

**Paulo Roberto Giollo**

Diretor Acadêmico

**Adilson Luis Stankiewicz**

Diretor Administrativo

**Paulo José Sponchiado**

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretora Geral

**Berenice Beatriz Rossner Wbatuba**

Diretor Acadêmico

**Carlos Augusto Fogliarini Lemos**

Diretor Administrativo

**Gilberto Pacheco**

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

**Julio Cesar Wincher Soares**

Diretora Acadêmica

**Claudete Moreschi**

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

**Renata Barth Machado**

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

**Renzo Thomas**



**CONSELHO EDITORIAL DA URI**

**Presidente**

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

**Conselho Editorial**

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)

Arnaldo Nogaro (URI/FW)

Camila Aguilar Busatta (URI/FW)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cesar Riboli (URI/FW)

Claudionei Vicente Cassol (URI/FW)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Eliane Cadoná (URI/FW)

Elisabete Cerutti (URI/FW)

Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

Jaqueline Moll (URI/FW)

Jordana Wruck Timm (URI/FW)

Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Laísa Veroneze Bisol (URI/FW)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi  
(URI/FW)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniassevi)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marinês Aires (URI/FW)

Mauro José Gaglietti (Univan)

Noemi Boer (UFN)

Patricia Rodrigues Fortes (UFSM/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santiago)

Silvia Regina Canan (URI/FW)

Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

Luci Mary Duso Pacheco  
Lia Machado dos Santos

**Organizadoras**

**DIREITO EDUCATIVO:  
REFLEXÕES CONVERGENTES**



Frederico Westphalen  
2023



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

**Organização:** Luci Mary Duso Pacheco; Lia Machado dos Santos

**Revisão Linguística:** Ana Paula Teixeira Porto

**Revisão Metodológica:** Karol de Rosso Strasburger

**Capa/Arte:** Silvana Kliszc

**Diagramação:** Editora URI – Frederico Westph

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).**

**Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Fonte elaborada pela  
Biblioteca Central URI/FW

D635 Direito educativo [recurso eletrônico] : reflexões convergentes / organizadoras Luci Mary Duso Pacheco, Lia Machado dos Santos. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2023. 1 recurso online. 208 p.

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-89066-36-1

1. Educação. 2. Direito Educativo. 3. Políticas públicas.  
4. Formação de professores. 5. Educação do campo. I. Pacheco, Luci Mary Duso. II. Santos, Lia Machado dos. III. Título.

CDU 37.014.1

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687



10.31512/9786589066361



URI – Universidade Regional Integrada  
do Alto Uruguai e das Missões  
Câmpus de Frederico Westphalen:  
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000  
Tel.: 55 3744-9223  
E-mail: [editora@uri.edu.br](mailto:editora@uri.edu.br)

Impresso no Brasil  
Printed in Brazil

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO..... 7**

**CAPÍTULO 1 ..... 10**

**A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: HISTÓRIA E  
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS LDB 9.394/96**

Letícia Zanella

DOI: 10.31512/9786589066361-1

**CAPÍTULO 2 ..... 31**

**O HIATO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENTRELUGAR ENTRE A  
EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL**

Simone Soares Rissato

DOI: 10.31512/9786589066361-2

**CAPÍTULO 3 ..... 58**

**DIREITO EDUCATIVO E EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BNCC:  
POSSIBILIDADES E REFLEXÕES**

Rúbia Marta Cadore Albarello

DOI: 10.31512/9786589066361-3

**CAPÍTULO 4 ..... 82**

**DIREITO EDUCATIVO E MEDIAÇÃO DE CONFLITO ESCOLAR: ANÁLISE DE  
UMA REALIDADE**

Iarana de Castro Gigoski

DOI: 10.31512/9786589066361-4

**CAPÍTULO 5 ..... 124**

**“SE O CAMPO NÃO PLANTA, A CIDADE NÃO JANTA”: CONSIDERAÇÕES  
SOBRE O CRESCENTE FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO BRASIL**

Lia Machado dos Santos

Luci Mary Duso Pacheco

DOI: 10.31512/9786589066361-5

**CAPÍTULO 6 ..... 145**

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUAS PRÁTICAS NAS CASAS  
FAMILIARES RURAIS BRASILEIRAS E FRANCESAS**

Vanessa Dal Canton

DOI: 10.31512/9786589066361-6

**CAPÍTULO 7 ..... 172**

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL:  
CONSTRANGIMENTOS NA CIÊNCIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Luci Mary Duso Pacheco

DOI: 10.31512/9786589066361-7

**SOBRE AS AUTORAS ..... 202**

# APRESENTAÇÃO

A organização do livro *Direito Educativo: reflexões convergentes* contempla as produções da Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE, do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul.

A RIEDEDE está inserida na *Red Internacional de investigación em Derecho Educativo* - RIIDE, que reúne dezesseis países e tem, em seus pilares, a promoção de uma educação humana, inclusiva, participante e inovadora, reconhecendo seus integrantes como seres humanos plurais e garantindo a igualdade, liberdade e justiça nos processos pedagógicos, além de estabelecer a Escola e a Universidade como um laboratório educativo e social.

Este volume busca contemplar reflexões teóricas e críticas que convergem e atendem às especificidades das quatro linhas de pesquisa do grupo: Direitos Humanos, Ética e Educação; Educação do Campo e Direito Educativo; Processos de Docência e emancipação; e Direito Educativo em espaços não escolares. Nesse sentido, o livro está composto por sete capítulos produzidos por pesquisadores e egressos das linhas de pesquisa, os quais permitem debate sobre diferentes temas como políticas públicas, educação integral, educação infantil, educação do campo e internacionalização na pós-graduação.

O ensaio que abre este volume é de Letícia Zanella, que propõe uma leitura da trajetória da formação docente no Brasil, sua história e as políticas de formação de professores pós LBD 9.394/96. Encontramos no texto conceitos fundamentais, como o de Política e a abordagem histórica da formação de professores no Brasil a partir das construções teóricas de Demerval Saviani. Para a autora, é fundamental pensar as políticas voltadas à formação docente, pois é por meio dela que se dá a garantia aos professores de melhores condições para o desenvolvimento de sua profissão.



Ainda no âmbito das políticas públicas, Simone Soares Rissato aborda o conceito de “entrelugar” com base nas ideias de Homi Bhabha, refletindo como essa conceituação associa-se ao contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e o hiato das políticas públicas neste tempo de transição. Nessa perspectiva, a pesquisadora ressalta que tais políticas têm avançado no Brasil, sendo a BNCC “a primeira a trazer uma concepção de crianças como protagonistas na escola”, mas pontua que faltam ainda políticas pensadas para esse entrelugar, compreendido como um período complexo de transição que pode trazer obstáculos para a formação escolar crítica e significativa.

Rúbia Marta Cadore Albarello dá visibilidade a conceitos ligados diretamente ao Direito Educativo, mais notadamente à *therapeutic jurisprudence*, mediação de conflitos, cultura de paz e formação integral. O texto reflete algumas possibilidades entre o Direito Educativo e a Educação Integral como está posta na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A investigação sobre o Direito Educativo também é a motivação central do texto de Iarana de Castro Gigoski, que elege como foco de análise a mediação de conflitos como instrumento de solução ou amenização de impasses e violência escolar. A pesquisadora discute a possibilidade de a mediação de conflitos ser meio de efetivação de Direito e, por consequência, propagadora da Cultura de Paz. Para tanto, a autora realizou pesquisa de campo em duas escolas da rede Estadual de Ensino Básico de uma cidade ao Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

A Educação do Campo e os obstáculos para sua efetivação são o enfoque proposto no texto de Lia Machado dos Santos e Luci Mary Duso Pacheco. As autoras utilizam como aporte teórico os autores Edward Thompson e John Dewey para refletir sobre a importância do conceito de experiência em um projeto que contemple a realidade dos trabalhadores do campo. Na perspectiva do ensaio, a falta de efetivação da lei, a nucleação e o fechamento das escolas do campo, assim como a falta de preparo das escolas da cidade para receber o aluno campo, trazem consequências para o próprio aluno, sua família, sua comunidade e a relação campo/cidade.

Vanessa Dal Canton também investiga a Educação do Campo e tem a pedagogia da alternância, nas Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas, como o eixo norteador do texto. A pesquisadora busca compreender se as práticas pedagógicas da alternância respondem ao desafio do cenário da liquidez, conceito fundamentado por Zygmunt Bauman. Para a autora, as categorias “realidade” e “práticas” são a chave de interpretação dos discursos que compõem os dados da pesquisa de campo.

Este número encerra-se com o ensaio de Adriana Regina Vettorazzi Schmitt e Luci Mary Duso Pacheco. Seu enfoque compreende a internacionalização da pós-graduação no Brasil, especificamente sobre os constrangimentos na ciência, seus desafios e possibilidades. Na perspectiva das autoras, é fundamental a compreensão dos conceitos de redes colaborativas para o entendimento da operacionalização da ciência hoje.

O grupo de pesquisa da Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE, do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, por meio dos ensaios publicados neste volume, espera contribuir com a comunidade acadêmica e demais pesquisadores que buscam aprofundar os estudos e pesquisas relacionados à emancipação dos sujeitos e à efetivação do Direito Educativo.

Luci Mary Duso Pacheco  
Lia Machado dos Santos  
Organizadoras

# CAPÍTULO 1

## A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS LDB 9.394/96

Letícia Zanella

### **Introdução**

No contexto educativo, há muitas questões que são importantes para serem pensadas e discutidas no âmbito acadêmico e profissional. A educação no Brasil envolve um processo muito complexo de fatores e campos de estudo, no que se refere aos seus processos de efetivação. Um destes diz respeito à formação de professores, que se insere em um campo teórico que, ao mesmo tempo, é tão amplo, complexo e delicado, e que precisa ser constantemente explorado, pois nele perpassam muitas questões relevantes no contexto educacional no qual estamos inseridos.

Diante disso, a temática da formação de professores atém-se a muitos assuntos que precisam ser olhados de modo mais específico, para que se tenha uma apropriação maior das partes e se pense a totalidade do processo educativo. Para tal, este estudo irá abordar algumas políticas de formação

docente, para discutir mais profundamente essas questões, a fim de contribuir para a grande área.

Pensar a formação de professores no contexto global e nacional como um dos pilares para refletir as questões educacionais, que são a base da construção de uma sociedade melhor, é salientar a relevância de fazer deste aspecto o ponto de partida para transformações importantes. Por meio de pilares educacionais, perpassa a responsabilidade pelo contexto escolar, o aluno e as suas aprendizagens.

### **Políticas educacionais: conceitos e definições**

Inicialmente, partindo do que é fundamental para entender o princípio do assunto abordado, o conceito de política é historicamente definido como tudo que acontece dentro da cidade, pois estabelece relação com o significado da palavra, que é “pólis” em grego. “[...] Política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7).

Assim sendo, a figura do Estado assume papel importante na tomada de decisões sobre os fatos que ocorrem na sociedade. “Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista, ou dele emanam” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7).

Como esse processo político que o Estado propõe acontece na prática social é determinado pelo conjunto de ações que desencadeia para exercer seu poder perante as esferas sociais e aos indivíduos que estão sob sua responsabilidade. Assim sendo, política relaciona-se com poder, no sentido de comprometimento com o bem comum.

[...] O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do estado-ou sociedade política- em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7).

O público incorpora-se ao termo política, referindo-se a tudo aquilo que é básico e deve ser acessado por todos. “A definição de ‘política pública’ deve ser identificada em todas as esferas que envolvam questão social como educação, saúde, habitação, agricultura, transporte, enfim, todas as áreas que definem uma sociedade” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 35). Desse modo, as políticas públicas emergem com o intuito de garantir às pessoas seus direitos fundamentais para viver em sociedade.

As políticas públicas, assim, têm papel fundamental na organização e administração pelo governo, da mesma forma que contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social do Estado nos interesses do capital. Esses mecanismos são estratégicos para que o governo estabeleça determinado controle sobre as ações da sociedade, levando-a ao rumo que almeja (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A criação e implantação de políticas públicas carregam muito em si o contexto histórico no qual surgem, bem como a forma prática que tomam, e isso é reflexo das pessoas que a fazem e de tudo aquilo que as cerca. Nada vem do acaso, e segue seu curso sem um objetivo claro, isso, como em muitos outros casos, ocorre com as políticas públicas, que marcam a sociedade e são socialmente marcadas.

[...] As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7).

Para tal, as decisões que cada governo julga primordial em cada área, no determinado momento que está no poder emergem das necessidades e prioridades da sociedade. Assim, há possibilidade de diálogo e contextualização com o meio social, permitindo alinhar o que se pensa em nível macro ao que se faz em nível micro.

Para este estudo, a atenção será voltada para as políticas públicas educacionais, sendo de interesse discutir como conceitos de políticas públicas permeiam o contexto da educação. Assim, as políticas educacionais referem-se especificamente àquelas cujo objetivo é voltado para a área da educação, sobretudo a que o Estado determina nos aspectos que dizem respeito a essa área.

Não obstante a todo movimento social que faz parte das políticas públicas, a educação é um campo influenciado por vários outros e marcado pela relação que estabelece com o contexto. “[...] Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra referidas [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

É possível perceber, na afirmação acima, o quanto o processo político vem carregado de interesses econômicos e sociais, que, por vezes, traz em si um cunho de interesses particulares ou de um grupo específico. Este movimento evidencia que, junto de uma política educacional, pode haver diversas outras intenções que não apenas objetivem melhorar o contexto educativo.

Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *lôci* privilegiados [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

Nesse sentido, nas políticas educacionais, muitos são os estudos que evidenciam os mecanismos de ação de uma política e como a escola, espaço formal da educação, é influenciada por tais ações. Em relação a isso, muito do que a política educacional propõe não acontece por se tratar de um contexto muito amplo que depende de vários fatores para obter sucesso. Outro determinante é a forma como as organizações sociais adentram a escola e influenciam os processos educacionais, tornando, por vezes, o ambiente escolar

um espaço de reprodução das desigualdades sociais e dificultando as ações das políticas educacionais.

Assim, Saviani (2008) trata, em seus escritos, do processo de descontinuidade das políticas educacionais, o qual, segundo ele, é ocasionado por dois fatores expostos a seguir. Para tal, a descontinuidade das políticas educacionais é uma característica estrutural que impede os avanços nesta área e que são historicamente dificuldades a serem superadas pelo Estado.

Trata-se, pois, de acordo com Saviani (2008), da escassez de recursos financeiros, em que historicamente subsídios destinados à educação parecem insuficientes para a demanda de investimentos que este setor requer. Diversos programas para destinação dos recursos foram criados ao longo dos anos no Brasil, mas efetivamente não chegam aos contextos que realmente necessitam: o cotidiano das escolas.

Outro fator, segundo Saviani (2008), são as intermináveis reformas geradas por cada representante político no exercício de seu governo, em que cada qual quer deixar a sua marca, aplicando reformas nas políticas educacionais a seu modo de pensar. Para exemplificar esse fator de descontinuidade nas políticas educacionais, o autor utiliza duas metáforas.

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague e do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2008, p. 11).

Assim sendo, os limites da política educacional brasileira só serão superados quando o Estado equipar as escolas e investir em uma formação e remuneração dos profissionais da educação compatível com seu alto valor social.

[...] Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem-preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social (SAVIANI, 2008, p. 16).

## História da formação de professores no Brasil

Na abordagem histórica da formação de professores no Brasil, as construções teóricas de Saviani (2009) são base para as reflexões que serão propostas neste estudo. Inicialmente, é importante esclarecer que muitas mudanças e reformas aconteceram no processo desde que a educação formal passou a existir no país, porém, muitos anos depois ainda se busca um padrão consistente de formação docente, que seja referência e que possa gerar mudanças significativas no contexto educacional.

Como breve linha do tempo, em nível mundial, no final do século XVIII, ocorre a criação das escolas normais com o objetivo de formar professores, na Escola Normal Superior para o ensino de nível secundário, e a Escola Normal ou também chamada Escola Normal Primária para o ensino primário. A primeira Escola Normal foi proposta em 1794 e instalada em 1795 em Paris, na França, e na sequência nos demais países europeus (SAVIANI, 2009).

No Brasil, em 1882, Rui Barbosa começou suas análises da educação imperial, preocupando-se com o preparo dos professores. Esse processo ganhou mais força após a independência em 1885, pensando na instrução popular (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Assim sendo, Saviani (2009) definiu seis períodos na história da formação de professores no Brasil.

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).



A seguir, baseando-se nestes períodos e nas reflexões de Saviani (2009), busca-se compreender como a formação de professores construiu-se historicamente no tempo, para melhor entender como esse processo ocorreu e de que forma se chegou até o presente momento, com os modelos de formação que se tem à disposição, percebendo os avanços obtidos e o que ainda se procuram alcançar.

No período de 1827 a 1890, ocorrem os ensaios intermitentes, marcados pela criação das Escolas Normais nos países europeus. No Brasil, também é criada na província do Rio de Janeiro a primeira Escola Normal do país, e posteriormente em outras províncias, porém essas escolas eram abertas e fechadas periodicamente, o que explica a denominação de intermitentes para este período. Esse modelo de formação consistia em preparar o professor para o domínio dos conteúdos que deveria transmitir às crianças, minimizando o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

Na sequência, ocorreu o período de estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1980-1932), em que foi pensada a reforma nos planos de estudo, inicialmente no estado de São Paulo. “A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola modelo anexa à Escola Normal- na verdade a principal inovação da reforma” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Apesar das reformas realizadas nas Escolas Normais, não foi possível constatar grandes avanços, permitindo assim um espaço propício para a organização dos institutos de educação (1932-1939), que objetivavam não apenas o ensino, mas também a pesquisa. Inspirados no ideário da Escola Nova, Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e Fernando de Azevedo, em São Paulo, foram decisivos na implantação dos institutos de educação que “[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico [...]” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Nessa perspectiva, os institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo tornaram-se base dos estudos superiores e levaram-se ao nível universitário. Disso resultam a organização e a implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), no “esquema 3+1”, três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. Quanto às Escolas Normais, o curso normal foi dividido em dois ciclos.

[...] o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. [...] (SAVIANI, 2009, p. 146).

Assim sendo, tanto nas Escolas Normais como nos Cursos de Pedagogia, o modelo de formação que ocorria neste período centrava-se na formação para o domínio dos conteúdos a serem ensinados, deixando para segundo plano a formação didática e pedagógica do professor.

Na história política do Brasil, o golpe militar de 1964 promoveu a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996) e, por meio de leis, modificou o ensino primário e médio, denominando-os como primeiro grau e segundo grau. Ainda neste período, foi instituída para o curso de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p. 147).

Por fim, o último período histórico que Saviani (2009) indica quanto ao processo da formação de professores no Brasil trata do advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). Para ele, com o fim do regime militar, a esperança era de novas perspectivas para a formação de professores, mas, apesar da promulgação da LDB 9.394/96, esse momento na formação significou um “nivelamento por baixo”, com cursos mais rápidos, baratos e de curta duração.

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148)

O que também se evidencia é a existência de dois modelos contrapostos de formação de professores. Um modelo de conteúdos culturais-cognitivos que visa a preparar para o domínio específico da área ou disciplina que o professor irá atuar, e outro modelo que considera a formação pedagógico-didático do professor como de fundamental preparação.

Na universidade brasileira, cada um dos dois modelos ocupa um lugar de destaque, dependendo do curso de formação. Nesse sentido, estabelece-se um dilema em relação a qual modelo é o melhor. Saviani (2009, p. 151) aponta: “[...] admite-se que os dois aspectos - os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático pedagógicos - devam integrar o processo de formação de professores [...]”. Na sequência, o referido autor explica o que leva a esse pensamento. “Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo [...]”.

Assim, integrar os professores formadores no contexto da escola, onde se efetivam as propostas educacionais e a atuação do professor acontece, torna-se uma possível saída para o dilema anterior. É preciso entender que os dois pontos, forma e conteúdo, são importantes para o professor e não devem ser sobrepostos, deveriam ser contemplados de forma conjunta na formação de professores qualificados.

Nos cursos de licenciatura no Brasil, a formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, sem articulação entre si, o que é demonstrado por meio de cursos voltados para a formação da área disciplinar e o Curso de Pedagogia que se volta para a formação pedagógica. A partir dessa visão, a formação de professores no Brasil, para Gatti e Barretto (2009), esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos.

Diante de tal dilema, dificulta repensar a formação de maneira integrada e em novas bases, compartilhando ideias comuns, bem como a implementação de propostas que poderiam trazer avanços qualitativos nos cursos de formação de professores, com o objetivo de melhorar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Entende-se, assim, que o modelo de formação posto é criado para atender aos objetivos neoliberais, o que tem fomentado cada vez mais uma formação instrumental.

Nesse sentido, o problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual, não há como compreender o presente sem reportar-se aos acontecimentos e políticas de outras décadas. Ao longo da história da educação exposta neste debate, no geral percebe-se o quanto se pode avançar historicamente na formação de professores e, também, como as políticas educacionais são mobilizadas a fim de atender aos interesses do Estado.

### **Trajetória das políticas de formação de professores pós LDB 9394/96**

Na história da formação de professores no Brasil e das políticas educacionais, ambos os temas convidam a pensar a trajetória destas políticas voltadas à formação de professores, delimitando-se a olhar a partir da criação da LDB 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, a qual dispõe sobre diretrizes e bases para a educação nacional e atualmente rege o sistema educacional brasileiro.

A partir desse marco legal, muitos fatos ocorreram e mudaram os percursos educativos no país, exigindo, cada vez mais, professores qualificados

e comprometidos com a sua formação e a profissão que exercem. Desse modo, a legislação tem o papel fundamental de normatizar o que deve ser seguido por todos os sistemas de ensino no Brasil, e a LDB estabelece como deve ocorrer a formação mínima para atuar como professor no país.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Como expressa a lei, sobre o que se tem até o momento como referência para a formação de professores, ainda se admite a formação em nível de magistério para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que evidencia que historicamente pouco avançamos; para os demais níveis, a formação básica será em cursos de licenciatura de formação específica.

Após a criação da LDB 9394/96, muitas outras normatizações surgiram como forma de aprimorar e melhorar aquilo que, com o passar do tempo, tornaram-se obsoletas. Para tal, com o decorrer dos anos, foram criados diretrizes, pareceres, resoluções, decretos e leis que tinham como objetivo preencher as lacunas que apareceram com o desenvolvimento de práticas vivenciadas. O Quadro a seguir, por meio de uma ordem cronológica, apresenta os documentos legais que foram surgindo para a formação de professores no Brasil.

Quadro 1 - Documentos normativos para a formação de professores pós LDB 9.394/96

DOCUMENTO	O QUE ELE DIZ
<b>Lei nº 10.172/2001</b>	Plano Nacional de Educação.
<b>Parecer CNE/CP 9/2001</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

	curso de licenciatura, de graduação plena.
<b>Parecer CNE/CP 5/2005</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
<b>Decreto 6.094/2007</b>	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
<b>Decreto 6.755/2009</b>	Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. Dispõe sobre a atuação da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no fomento de programas de formação de professores.
<b>Lei nº 13.005/2014</b>	Plano Nacional de Educação.
<b>Parecer CNE/CP nº 2/2015</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.
<b>Resolução CNE/CP nº 2/2019</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)
<b>Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020</b>	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da

	Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses documentos têm a função de aprimorar os aspectos que demonstraram fragilidades no processo formativo docente, melhorar aquilo que com o desenvolvimento prático necessitou de mudanças. Entende-se que a educação em todo país abrange um contexto amplo, em que, por vezes, pensar algo que atenda às demandas de tantos é um trabalho árduo, e, assim sendo, sua revisão constante é um meio de revistar o que está dando certo e modificar o que não obteve êxito.

Alguns documentos, como o PNE, surgem para complementar outros, já alguns para trazer aspectos novos que antes passaram despercebidos pelos documentos anteriores, neste movimento é fundamental estar atento a essas mudanças e principalmente aos fatores que as ocasionam. Para isso, visualiza-se que são poucos os anos em que nenhum documento legal foi instituído, e isso demonstra que a temática em questão está presente na agenda das autoridades nacionais.

A partir do exposto, percebe-se que, ao longo do tempo, houve uma preocupação com a estrutura da formação de professores, buscando alcançar uma proposta formativa mais integrada entre os aspectos teóricos e da prática, visando a um melhor desenvolvimento e à aprendizagem do professor. Também é possível perceber um grande movimento para a integração entre as instituições públicas e privadas de ensino superior, almejando maior conexão entre o que é desenvolvido entre todos estes estabelecimentos educacionais do país.

Por fim, na história da educação brasileira, as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente em relação à qualidade do ensino (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 109).

Dos atuais documentos legais em vigência, o Plano Nacional de Educação (PNE) é de 2014 e nele foram estabelecidas 20 metas para a educação brasileira, as quais devem ser cumpridas até o ano de 2024. Em relação a esse plano, destacam-se algumas de suas metas que são de relevância para este estudo, principalmente as que tratam da formação de professores.

Deste modo, o PNE tem como meta 16 formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. De acordo com o mapa de monitoramento do PNE, alguns estados já atingem essa marca, porém outros ainda não chegaram no patamar estipulado (BRASIL, 2014).

Também o PNE tem como meta 17 valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE. Através do mapa de monitoramento do PNE, pode-se observar que este objetivo ainda não foi alcançado (BRASIL, 2014).

Com o intuito de tornar possível uma formação de professores qualificada, foram criadas algumas políticas públicas de formação docente, com o objetivo de facilitar o acesso do professor à formação acadêmica de nível superior, em todo país, por meio de programas que incentivam financeiramente o ingresso e a permanência do professor em cursos de licenciatura.

Entre esses, destacam-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei nº 11.096/2005, que objetiva a concessão de bolsas de incentivo financeiro, parciais ou totais, para nível superior de ensino, tanto licenciatura como os demais cursos de graduação. O Financiamento Estudantil (FIES), destinado a financiar a graduação em instituições privadas de ensino, que obtiverem avaliação positiva do MEC, e o Sistema de Seleção Unificado (SISU) - sistema informatizado do MEC, para oferta de vagas nas instituições públicas de ensino superior através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).



É válido destacar que essas formas de ingresso na universidade pública e privada no Brasil, por meio das políticas públicas citadas acima, não são ações exclusivas para a formação de professores, mas que a incluem e favorecem esse processo. Assim sendo, esses programas preveem o maior acesso das pessoas à universidade, como também aos que desejarem ingressar nos cursos de licenciatura.

Mas para que a formação de professores tivesse um espaço mais específico nas políticas públicas, o governo federal criou, em 2009, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério de Educação Básica, e a partir dela muitos outros programas que a integram para fortalecer a qualidade da formação de professores no Brasil.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, disciplina a atuação da Capes, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes pública de educação básica, a fim de, entre outras finalidades:

- apoiar a oferta e a expansão de cursos por IPESs;
- identificar e suprir necessidade de formação das redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidades de formação;
- promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação;
- ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 53).

Entre os programas implementados, o programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, destina bolsas de incentivo financeiro, especificamente aos estudantes dos cursos de licenciatura. O PIBID concede bolsas também para os coordenadores nas instituições de ensino superior e supervisores nas escolas da rede pública, participantes do programa. O objetivo é inserir o acadêmico, futuro professor, no contexto da educação, incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação.

Posteriormente, foi criado pela Portaria da Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Residência Pedagógica, cujo objetivo é induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

Também fez parte desse conjunto de incentivos financeiros aos professores do Brasil, que já atuam na Educação Básica, inscrever-se para cursos de licenciatura, através de cadastro na Plataforma Freire, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), financiado pela CAPES. Esse programa compreende uma ação do MEC em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação, para ministrar cursos de licenciatura para professores da rede pública, a fim de que eles cumpram a formação exigida pela LDB. Assim as ações do programa voltaram-se para os seguintes aspectos:

- cursos de 1º licenciatura, para os que não possuem graduação;
- cursos de 2º licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação;
- cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 55).

Todos estes programas, ações e políticas representam um grande esforço coletivo para a qualificação da formação de professores no Brasil. Ainda se tem muito para avançar, mas o caminho é construído aos poucos, com a progressão do que vem dando certo e a construção de alternativas para aquilo que se quer melhorar. A união de esforços para um grande movimento de formação de professores no Brasil é um ponto positivo que, ao ser mantida e ampliado, tem a possibilidade de gerar bons resultados.

A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada

pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49).

É nesse sentido, de processo contínuo, que a formação de professores adquire importância para o contexto educacional. Ter claro que a união para a formação qualificada dos professores em âmbito nacional é de responsabilidade dos entes federados, promovendo as condições operacionais para tal processo, bem como a destinação de recursos financeiros e operacionais a fim de que isso aconteça.

Como afirma Saviani (2009, p. 153), “[...] tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes.” Neste âmbito, recentemente, surge o novo FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

O novo FUNDEB, aprovado no ano de 2020 e que entrou em vigor em 2021, no que trata das questões financeiras para a valorização dos profissionais da educação, previu a implantação de planos de carreira e remuneração dos professores. Segundo o Manual de Orientação do Novo FUNDEB, este estabelece os seguintes objetivos.

- Remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
- Integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
- Melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Medidas de incentivo para que profissionais mais bem avaliados exerçam suas funções em escolas de locais com piores indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2021, p. 55).

Desta maneira, destaca-se o aspecto da remuneração condigna dos professores, que perpassa pelas condições e jornada de trabalho, piso salarial e categorias para avanço na carreira docente. A jornada em busca da valorização

docente perpassa por diversos aspectos já citados acima e é fator determinante para a qualidade da educação, que compreende uma formação de professores qualificados, amparados por documentos legais que garantam seus direitos e explicitem seus deveres.

### **Considerações finais**

Ao finalizar este escrito, percebe-se o quanto as políticas de formação de professores constroem um movimento a favor de uma formação mais qualificada para os professores, porém se percebe que ainda muito pode ser feito e que será de grande valia para esse campo de estudo. A trajetória histórica da educação é importante para que se possa entender esse percurso como os momentos de avanços e retrocessos que servem de base para o que se tem e de perspectiva para o que se irá construir.

Também se evidencia que muitas mudanças ocorreram no decorrer do tempo, mas que entre retrocessos e avanços ainda se tem muito a progredir, pois, por meio das políticas de formação docente, observam-se, por vezes, processos descontínuos que enfraquecem e dificultam a efetivação de algumas políticas. Assim, é compromisso de todos os governos garantir a continuidade e a progressão das políticas formativas para os professores.

Enfim, é fundamental pensar as políticas públicas voltadas para a formação docente, pois por meio delas os aspectos formativos irão avançar para garantir ao professor melhores condições para o desenvolvimento de sua profissão. Ser professor no contexto em que se vive é um desafio que precisa ser levado a sério para que se efetivem políticas de formação de professores capazes de favorecer o sistema educativo como um todo.

### **Referências**

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández Aquino; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:  
[www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf](http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf).

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/web/saeb/plano-de-desenvolvimento--da-educacao>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Manual de orientação do Novo FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de

Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.  
Acesso em: 5 set. 2021.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. 4. ed. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

## **CAPÍTULO 2**

# **O HIATO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENTRELUGAR ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL**

Simone Soares Rissato

Inicialmente considero relevante apresentar aos leitores que os conceitos teóricos trazidos nesse capítulo foram contemplados a partir da estrutura de uma Dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI câmpus Frederico Westphalen, com o título: “O Entrelugar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o Desenvolvimento da Criança”, a qual foi construída sob a orientação e eficaz direcionamento da Profa. Dra. Lucí Mary Duso Pacheco.

A partir dessa apresentação, venho discutir os aspectos que envolvem o “entrelugar”, que constitui a saída da educação infantil para a entrada no ensino fundamental, ou seja, um tempo de transição, transformação e mudanças para a vida das crianças e que por vezes ganha um contexto de maior complexidade, influenciando em certos bloqueios toda a vida escolar das crianças.

Nosso contexto de análise sobre o tema entrelugar, este esteve sempre relacionado com a necessidade de compreender os caminhos consolidados pela



criança no seu ingresso na escola e as transições que ocorrem ao sair da educação infantil e iniciar uma nova jornada no ensino fundamental. Para essa discussão, fomos buscar subsídios teóricos e práticos a partir de uma pesquisa de campo no Município de Rondonópolis, interior do Estado de Mato Grosso, para construção de conhecimento amplo para entendermos os aspectos que entrelaçam esse período de transição escolar e, ainda, como as Políticas Públicas Educativas estão atuando nesse contexto.

Quando buscamos traçar um conceito sobre o entrelugar, é importante que possamos referenciar Bhabha (2016), teórico que traz essa etapa enquanto fronteira entre diferentes lugares, ou seja, é um lugar de passagem em que o indivíduo transita para um outro lugar. Quanto ao entrelugar, nossa referência é o caso da mudança da educação infantil para o ensino fundamental, período em que as crianças vivenciam novas experiências e percepções no campo do espaço escolar, do contexto de ensino e de aprendizado, no campo psicológico e nas relações vivenciadas.

Nessa perspectiva, é importante pontuar que o entrelugar possui um elo com as vivências das crianças, os aspectos que envolvem o contexto escolar e, ainda, com a cultura presente naquele ambiente, em que o desenvolvimento e a transição são elementos transformadores na vida dos estudantes e influenciam o olhar para a escola, seus ensinar e aprender e as relações existentes.

A verdade é que a escola não é somente a segunda instituição de que a criança participa, mas é, ainda, um ambiente de transformações contínuas, que influenciam diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, como é o caso da evolução/revolução tecnológica vivenciada no cotidiano. Além disso, na escola as relações das crianças com seus pares e com seus professores e a intensidade do que é sentido e expresso são construídas em um quadro, que é um ambiente de fronteira.

Cabe mencionarmos a compreensão de Santos (2010) segundo a qual esse período ou processo de fronteira precisa ser cuidado nas escolas, pois as mudanças originam novos contextos em que as crianças podem não se ajustarem, gerando elementos de transformação no campo emocional e

psicológico dos pequenos, o que pode influenciar em sua relação com a escola. Nesse ambiente de transformação, Freire (2015) aponta que é importante a existência de um “olhar sensível” das professoras para com as experiências dos alunos e para a necessidade de construir uma prática pedagógica que possibilite às crianças atravessar a fronteira fortalecidas pelo “agir sensível” das professoras.

Nesse momento da leitura, você deve estar questionando por que ela fala “professoras” e, nesse instante trazemos a informação de que, de acordo com o site do Ministério da Educação (MEC) (2021, p. 2), o Censo Escolar de 2020 observa que: “[...], as mulheres são maioria entre os 2.189.005 docentes da educação básica. Na educação infantil, elas representam 96,4%; nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, correspondem, respectivamente, a 88,1% e 66,8%; e, no ensino médio, elas representam 57,8% do total de docentes.” Ou seja, as professoras contemplam a mais relevante parte de nossas pesquisas e, por isso, no decorrer deste capítulo, ao nos referirmos às protagonistas do contexto da mediação escolar, referenciaremos as “professoras” no contexto da expressão feminina.

Por esse motivo, ao adotarmos a flexão no feminino - professoras -, não temos a intenção de qualquer forma de discriminação, por termos consciência da existência de professores do sexo masculino na educação infantil e no ensino fundamental; todavia, como podemos ver, segundo dados do próprio MEC, a grande maioria são mulheres, e isso pode, inclusive, estar relacionado com o fato de que o objetivo das primeiras creches era ter um local de cuidado das crianças e por isso as mulheres, devido ao contexto de cuidado maternal, eram as que assumiam esse papel majoritariamente.

Voltando ao centro de nosso estudo, que contempla a observação acerca das políticas públicas para o período do entrelugar entre a educação infantil e o ensino fundamental, recorreremos a um importante argumento sobre a influências das políticas educativas na vida escolar das crianças, quando o período escolar passou de 8 para 9 anos e as crianças passaram a entrar no ensino fundamental aos seis anos.

Ao discorrerem sobre legislação ou políticas educativas, Paz e Oliveira (2007) deixam claro que, além da idade de acesso à escolarização (tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) trazem outros importantes temas a tratar, como os princípios éticos que estão presentes em cada uma das etapas escolares e o fato de que é preciso ter um olhar sensível e acolhedor para as crianças em cada uma das etapas. No entanto, ainda é necessária maior amplitude nas políticas públicas que contemplam o entrelugar.

Durante o nosso estudo, foram considerados os diferentes fatores presentes na vida das crianças no período de transição da educação infantil para o ensino fundamental, desde as relações com seus pares até os novos professores, as mudanças nos processos metodológicos e didáticos-pedagógicos e a dificuldade de adaptação de um tratamento infantilizado para um processo de adultização, mesmo em tenra idade (com apenas seis anos).

Dessa forma, trazemos um interessante entendimento de Dias e Campos (2015), que consideram que a legislação educativa pode ter gerado um problema quando levou crianças de seis anos para o ensino fundamental, que é um período mais adultizado da etapa escolar, e pode gerar limitações na adaptação das crianças, pois na educação infantil possuem seu aprendizado a partir das relações do brincar com seus pares, do lúdico e da afetividade com as professoras - fatores esses diferentes do ensino fundamental, em que a postura pedagógica é menos lúdica e, por isso, menos clara e motivadora para as crianças.

Ao buscarmos a compreensão sobre as políticas educativas, é importante mencionarmos a proposição que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tenciona o fato de que o entrelugar, ou seja, o período de transição entre a educação infantil para o ensino fundamental seja executado de forma tranquila e clara para a criança, sem choque ou rupturas abruptas que possam influenciar negativamente em sua relação com o aprendizado escolar. Assim, considerando o fato de que a BNCC entende que crianças com seis anos ainda estão em um processo essencialmente lúdico em sua construção cultural e social, Dias e Silva

(2016) associam a importância de as professoras trabalharem com o lúdico nesse período escolar transitório.

Ainda observando os textos legais sobre a educação das crianças, a Lei nº 12.796/2013 disciplinou a obrigatoriedade de crianças com apenas quatro anos de idade ingressarem na educação básica, o que, de acordo com diferentes estudiosos, como Paz e Oliveira (2017), pode ser complexo no contexto escolar, dificultando as vivências das crianças pequenas. Contexto este que se torna ainda mais difícil, quando se percebe que a legislação educativa não traz referências ao entrelugar com ações efetivas para a harmonização das crianças nessa transposição da educação infantil para o ensino fundamental.

Ao traçarmos ainda os aspectos legais para a prática educativa, no contexto do ensino fundamental, tem-se a Resolução n. 4/2010, que sinaliza a importância da educação lúdica como instrumento relacional e educativo, de forma a facilitar ao aprendizado das crianças e seu desenvolvimento cognitivo e social. Segundo Brasil (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) buscam incentivar a formação integral dos alunos, e essa proposta engloba a afetividade e a sociabilidade originadas da prática lúdica. Sob esse viés, adentramos no entendimento de Brasil (1997, p. 67), lei que disciplinou sobre a necessidade da formação integral, a partir da possibilidade de desenvolver as crianças: “[...] cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla dos estudantes.”

Nesse sentido, o que buscamos apresentar neste capítulo é a amplitude e complexidade do entrelugar e as limitações legais em relação a esse período fronteiro, sendo que diferentes teóricos estão discutindo essa importante fase de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. No entanto, o que se observa no Brasil é que ainda existe um processo de limitação dessas discussões à luz das políticas públicas educativas. Além disso, abordamos a complexidade do ensino do entrelugar nos dias atuais.

## **A complexidade das vivências no entrelugar nos dias atuais**

A aprendizagem escolar significativa é difícil de ser alcançada em todos os níveis escolares, mas nossos estudos apontam que para as crianças, especificamente, no entrelugar é algo ainda mais complexo. É compreensível que essa complexidade precisa ser avaliada de uma forma mais ampla, considerando diversos fatores, ainda mais no momento de pandemia da COVID-19, quando a necessidade de trabalhar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) acabou por limitar a atividade dos professores, seja por problemas em sua formação inicial ou continuada, em que o uso dessas tecnológicas na prática pedagógica ainda é frágil. Desse modo, o que consideramos essencial para o entendimento sobre a importância da qualidade da educação no entrelugar está diretamente relacionado aos elementos que estão presentes no cotidiano das escolas e influenciam direta ou indiretamente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Consideramos que um dos aspectos de maior complexidade em relação à educação no entrelugar está relacionado com a forma pedagógica na educação infantil quando os estudantes vivenciam de forma lúdica em que brincar, jogar e vivenciar experiências individuais e grupais com seus pares é realizado cotidianamente. No entanto, logo no início do ensino fundamental, com os pequenos de apenas seis anos, é feita uma ruptura, e, como se estivesse em outro ambiente, os pequenos passam a uma prática pedagógica diferente, em que o olhar sensível do professor para a criança é substituído por um olhar técnico e a ludicidade é deixada em segundo plano, adentrando em uma prática pedagógica desmotivadora para o aprendizado escolar.

De acordo com estudos realizados por Martins e Facci (2016), esse despreparo para enfrentar o entrelugar é comum entre pais, professores, diretores e, inclusive, pela própria legislação educativa, que se esquece da importância de cada fase e, ainda mais, dessa fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental quando a criança ainda muito pequena sofre uma ruptura entre um ano escolar e o seguinte, tendo dificuldades para se adaptar

tanto às novas vivências com os professores. Nesse contexto, as relações dos infantes com seus pares e a prática pedagógica e metodológica adotadas, que nem sempre se utilizam do lúdico para a criança dar continuidade ao seu vivenciar escolar e de aprendizado, são fatores que trazem barreiras ao processo nessa transição.

Questionamentos sobre a inserção de crianças com seis anos de idade no ensino fundamental também fazem parte das análises de Kramer *et al.* (2011). Estes consideram que essa antecipação da idade escolar pode não trazer os benefícios planejados, ainda mais porque consideram as fragilidades nas práticas pedagógicas, nos espaços e na comunicação com as professoras. Tal perspectiva ratifica que o entrelugar é um momento que precisa ser trabalhado de forma positiva.

Também salientamos outros aspectos que apontam para a complexidade no entrelugar, como o fato de que, na educação infantil, as crianças vivenciam liberdade no brincar e nas relações com seus pares ou as professoras, não estão sob a égide de regras rígidas de comportamento e de execução de atividades, fatos que podem sobrecarregar emocionalmente as crianças e prejudicar o seu aprendizado.

Certamente o período do entrelugar apresenta-se como um ambiente hostil para a criança e, desse modo, quando a criança entra para o ensino fundamental e necessita internalizar inúmeras formas de ser e de agir, distantes de suas vivências lúdicas presentes na educação infantil, ela passa a apresentar dificuldades em permanecer sentada e ficar em sua carteira. Ademais, como explicam Martins e Facci (2016), podem inclusive passar por um período de estresse, que influencia em suas experiências e vivências escolares.

Na concepção de Kramer *et al.* (2011), o entrelugar ainda é pouco compreendido e tornou-se um lugar de disputa entre as professoras e suas formações (inicial e continuada) e as práticas pedagógicas, bem como apresentam um hiato em relação às políticas públicas educativas. É um período de ruptura que fragmenta a educação básica e gera maior complexidade no processo de aprendizado.

Essa complexidade no entrelugar ganhou uma conotação ainda maior neste período da pandemia da COVID-19, pois as aulas *on-line* são ainda mais limitadas, seja pela dificuldade da alfabetização remota, pelas dificuldades nas práticas pedagógicas ou pelo distanciamento social e de convivência.

### **A legislação para a Educação Infantil no Brasil e o entrelugar para o Ensino Fundamental**

Como já mencionado no presente texto e segundo o que afirmam Nascimento *et al.* (2015), as primeiras instituições que atuavam na pré-escola no Brasil acolhiam crianças entre 3-6 anos e tinham como foco predominante um cuidado assistencialista e pouco educativo. Segundo Dias e Campos (2015), com o passar do tempo, observou-se a necessidade de oferecer para as crianças mais do que um lugar para permanência e cuidado, mas oportunizar um ambiente de aprendizado escolar, de modo a trabalhar com o lúdico e a despertar nas crianças o prazer do aprender a aprender, tendo as práticas pedagógicas como elementos mediadores.

Ao compreender a importância do período da infância para o aprendizado escolar e para motivar a criança para as vivências na escola, como explicam Ribeiro *et al.* (2015), foram deixadas as antigas concepções de ambiente assistencialista e somente de cuidado e segurança das crianças, para um ambiente de convivência social e potencializador do aprendizado escolar. Observamos que passou a existir interesse na educação infantil para o aprendizado da criança, porém, continuou uma lacuna no entrelugar, nas políticas públicas educativas e na própria discussão acadêmica. Surgiu esse tema com maior afinco na última década.

Ao trazer os aspectos presentes na legislação, constata-se que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a educação infantil precisa ser trabalhada em um ambiente adequado, sendo que as instalações da escola precisam oferecer aos professores condições adequadas para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Além disso, o lúdico deve

ser um dos instrumentos amplamente utilizados, tendo em vista que o brincar e as brincadeiras fazem parte da linguagem e da comunicação das crianças. Soma-se a isso o fato de que, segundo Ribeiro *et al.* (2015), o uso da ludicidade acaba por gerar um quadro favorável para o desenvolvimento integral da criança.

A Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) traz em seu bojo, na seção II em seu artigo 29, a concepção de que o principal objeto da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Isso envolve o desenvolvimento no campo físico, psicológico, intelectual e social, preparando a criança para a vida familiar e em comunidade.

Nas considerações de Zanatta *et al.* (2015), as mudanças ocorridas na educação das crianças nos últimos anos tiveram início quando foram promulgadas duas leis que tratam de forma específica do contexto escolar: a Lei n. 11.114/2005, que trouxe a mudança de oito para nove anos de ensino fundamental, e a Lei n. 11.274/2006, que trata sobre a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental com seis anos de idade. Todavia, esses regulamentos não trazem em sua essência a amplitude da educação infantil e, tampouco, a importância de o período de transição entre uma etapa e outra ser desenvolvida de forma continuada e sem rupturas, inclusive nas práticas pedagógicas.

Ainda sobre as mudanças ocorridas na escolarização básica no Brasil, há a Resolução n. 5/2009, que são as DCNEI, que disciplinam a obrigatoriedade do ingresso da criança na educação infantil a partir dos quatro anos de idade; anterior a essa Resolução, esse ingresso era facultativo. Preleciona o devido texto legal sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental que:

Art. 9º, inciso III - [...] a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental).



Art. 11 - Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 4-5).

Como observamos na Resolução 5/2009, existe uma preocupação (mesmo que superficial) com relação ao período do entrelugar, pois esse período de fronteira gera diferentes sentimentos, ações e reações nas crianças, que podem ser positivos ou negativos, segundo a experiência vivenciada na transição. Esse momento de sair de uma etapa e entrar em outra agrega diversos fatores já comentados nesse capítulo, todavia, percebe-se que a necessidade de dar continuidade ao aprendizado lúdico e ter coerência nas práticas pedagógicas são alguns dos importantes fatores a serem analisados, no contexto das políticas públicas e no cotidiano das atividades escolares.

Cabe, nesse quesito, nosso entendimento de que, a partir da amplitude e complexidade do entrelugar, existe a necessidade de repensar o próprio ensino fundamental de nove anos, ainda mais quando crianças de seis anos sofrem com a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental pelas fragilidades na infraestrutura escolar, nas relações com seus pares e na ruptura de uma prática pedagógica com o lúdico. Observamos que a Resolução 5/2009 indica a necessidade de trabalhar o lúdico no acesso ao ensino fundamental, no entanto, essa não é a realidade da maioria das escolas no Brasil.

Como bem aponta Brasil (2010), existe a necessidade de uma aprendizagem continuada entre a educação infantil e o ensino fundamental, mas esse processo contínuo somente ocorre quando não existem rupturas bruscas de uma etapa para a outra, mas um elo que permite o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança a partir da garantia de uma educação de qualidade em todas as etapas e todas as escolas brasileira.

Na concepção de Dias e Campos (2015), o lúdico é um instrumento que atua como protagonista no aprendizado das crianças, seja no contexto da educação infantil, no processo de entrelugar ou no ensino fundamental, porém, ainda existe resistência de escolas e professores com o uso dessa linguagem no

ensino fundamental, o que acaba por criar uma ruptura no período de transição e etapa, desencantando a criança para o aprendizado escolar. Ainda, segundo o que pontuam Dias e Silva (2016), essa transição deve ocorrer de forma natural e sem cortes que possam gerar um hiato entre a criança e o aprendizado escolar. Desse modo, podemos compreender que a adultização que possa ocorrer no entrelugar e na continuidade do ensino fundamental dificulta a transição de uma etapa para a outra tanto para as professoras quanto para as crianças.

Sobre as políticas públicas educativas, é importante conhecermos as considerações de Trevisan (2018a) sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trouxe em seu bojo legal relevantes aspectos relacionados com as mudanças na educação infantil ao estabelecer o direito de aprendizagem das crianças de zero a cinco anos. O documento também expõe pertinente compreensão acerca da importância de todas as etapas da educação básica para a formação da criança e a construção de sua identidade e subjetividade, além de trazer a necessidade de adaptação das escolas para trabalhar o aprendizado continuado das crianças ao entrar no ensino fundamental.

É importante sublinharmos que a BNCC traça seis direitos de aprendizagem no decorrer da educação infantil e, para melhor compreendermos quais direitos e como funcionam, destacamos, no Quadro 2, o que são os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Quadro 2 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

DIREITO	DESCRIÇÃO DO DIREITO SEGUNDO BNCC
Conviver	“Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”.
Brincar	“Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”.
Participar	“Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto no planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização

	das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando”.
Explorar	“Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia”.
Expressar	“Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”.
Conhecer-se	“Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário”.

Fonte: Brasil (2018, p. 38).

A BNCC, enquanto política pública educativa, indica, como demonstrado no Quadro 2, que os direitos da criança dependem, dentre outros fatores, da participação dos adultos na sua edificação, especialmente, das professoras no ambiente escolar, pois os direitos das crianças de se conhecer, expressar, explorar, participar, brincar e conviver têm relação com suas vivências escolares, seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, o que é objeto da escola em todas as etapas.

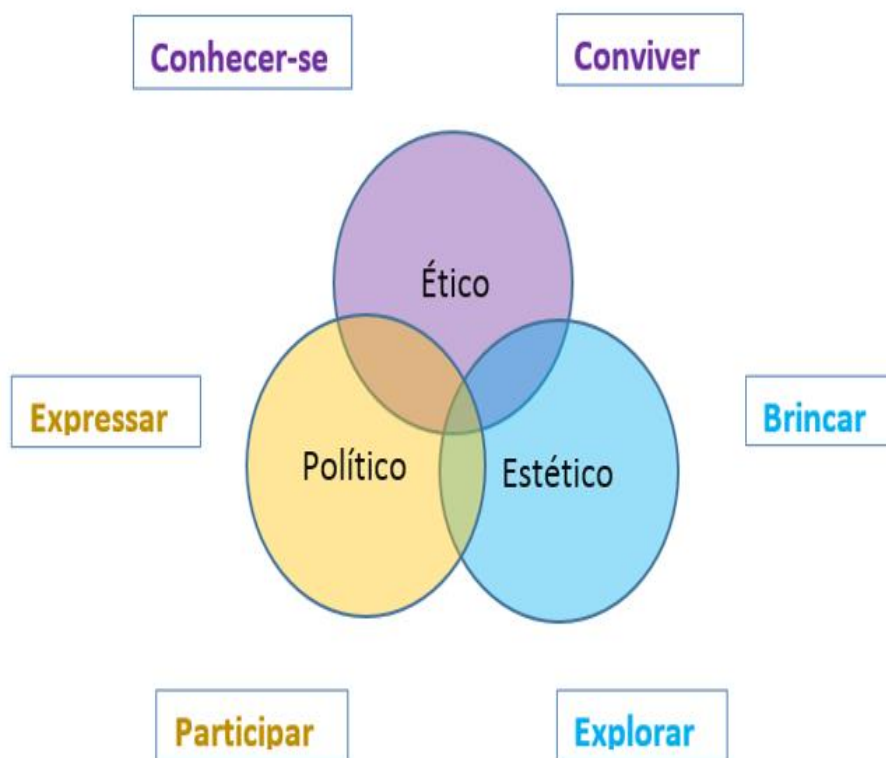
É importante ainda citarmos que o lúdico, como relevante instrumento de comunicação das crianças, ou seja, linguagem por elas conhecida, influencia em seu desenvolvimento integral e aprendizado escolar crítico e significativo, com propósitos de uma formação que vislumbre os seus direitos que refletem o “ser” criança, conforme sinalizado no Quadro 2.

Com base em nossos estudos teóricos e práticas de pesquisa de campo, além da atividade enquanto pedagoga, podemos acionar o entendimento de que os alunos que passam pela fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental com seis anos ainda estão em uma etapa em que prevalece o lúdico e o brincar. Por isso, é essencial que a escola e as professoras, a partir de suas práticas pedagógicas, possam acolher sem a quebra das relações e dos instrumentos lúdicos que possibilitam o desenvolvimento e o aprendizado.

Para Silva (2016), um dos fatores que deve ser observado no contexto da inserção de crianças com seis anos no ensino fundamental é o currículo escolar, o qual precisa ser contínuo ao processo de aprendizado da criança e, por isso, é relevante a forma lúdica das práticas pedagógicas e, ainda, da construção cultural, histórica e social da criança.

Quando se observam, no Quadro 2, “os seis direitos das crianças, segundo a BNCC”, é relevante que possamos apresentar quais são os fundamentos desses direitos, assim, a Figura 1 apresenta os princípios que fundamentam tais direitos:

Figura 1 – Princípios Éticos, Estéticos e Políticos da Educação Escolar



Fonte: Paraná (2018, p. 5).

Como observamos na Figura 1, os princípios que embasam a educação das crianças e estão disciplinados pela BNCC, os quais são essenciais para a fundamentação dos referenciais curriculares de todo o Brasil, possuem a base no contexto Ético, Estético e Político. Também exigem que a educação seja

voltada para formação social da criança, sendo que essa essencialidade deve estar presente no contexto da educação infantil, do ensino fundamental e, especialmente, no contexto do entrelugar.

Entendemos que os princípios Ético, Estético e Político que alicerçam os direitos das crianças precisam ser observados, como bem pontuam Dias e Silva (2016), em todas as fases do aprendizado escolar, tornando esse processo de aprender prazeroso e agradável para as crianças. Nesse sentido, o uso do lúdico é basilar para aprender a ler e a escrever, por isso, a importância em oferecer para as crianças, no período do entrelugar, um ambiente favorável para o exercício de seus direitos, pois somente assim ocorrerão a aprendizagem significativa e o desenvolvimento social.

Segundo Paz e Oliveira (2017), o currículo escolar deve alcançar bons resultados na educação infantil, no entrelugar e no ensino fundamental e, para isso, as políticas públicas educativas precisam disciplinar clara e amplamente sobre esses três períodos, considerando que, em cada uma das etapas, precisam ser respeitados os direitos da criança e os princípios que os fundamentam. É importante que o currículo criado para o ensino fundamental, como apontam Dias e Silva (2016), não pode oferecer rupturas de aprendizado para os alunos, mas continuidade e avanços em seu processo de aprender a aprender e se formar como cidadão.

Para Trevisan (2018b), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), do ano de 1998, constituiu um documento de orientação dos conteúdos e objetivos do aprendizado, não tendo a preocupação com a identidade e o processo de construção social da criança. Ne entanto, a DCNEI, de 2009, indicou como foco a criança e, com esse olhar sensível para os pequeninos, alicerçou a teoria para a base de outras políticas públicas. Nas orientações das DCNEI, as crianças tiveram a oportunidade de serem tratadas com base em seu protagonismo e tiveram respeitados sua linguagem lúdica e seu viver infantil. Assim, observamos o Quadro 3:

Quadro 3 – Diferenças entre RCNEI, DCNEI e BNCC

LEIS	CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	OBJETIVO	COMO ESTÁ ORGANIZADO
RCNE I	Foco está no desenvolvimento integral da criança, mas ela ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos (no caso da escola, os professores).	Esclarecer o que deve ser ensinado nessa etapa da Educação Básica.	Em eixos, que devem ser considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.
DCNE I	Amplia o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Ao mesmo tempo, a criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Trata a criança com toda complexidade e potência e situa a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos.	Trazer mais subsídios sobre como a criança aprende para que, a partir daí, possa se pensar em como garantir o que ela tem direito de aprender, nessa fase. Reforça a importância de que o aluno tenha acesso ao conhecimento cultural, porém, preservando o modo de a criança aprender.	Considera, como eixos estruturantes, a interação e a brincadeira, mas propõe a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática.
BNCC	Reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.	A partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferecer referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos.	As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.

Fonte: Trevisan (2018b, p. 17-18).

Quando analisamos o Quadro 3, percebemos a amplitude que o conceito de “criança” foi ganhando a cada novo documento legal, bem como as mudanças que passaram a ser tratadas no contexto da educação infantil. Nesse contexto, a BNCC passou a conceber o protagonismo da criança em seu

aprendizado e no dinamismo das atividades escolares, gerando na criança um sentimento de respeito a partir de seus direitos protegidos e sua “voz” reconhecida por ser ela um “ser social” em sua plenitude.

Enquanto a RCNEI trazia unicamente como “deveria” ser ensinado o conteúdo escolar para a criança, considerando-a uma coadjuvante em sua própria formação, na DCNEI o objetivo tinha como princípio o entender a criança, na busca pela garantia do direito da criança de aprender, bem como na valorização da criança em seu contexto cultural. Por fim, a BNCC trouxe um novo olhar para o aprendizado da criança, com buscas por melhorias que se iniciam na construção de um currículo para a educação básica, a partir da observação e respeito aos direitos da criança de aprender com prazer e com sua linguagem lúdica.

Quanto à organização desses documentos legais, salientamos que, em 1990, conforme a RCNEI, devia haver uma estrutura de educação básica a partir de eixos integrados, com a transformação da educação infantil; as DCNEI fecundaram o entendimento de que é preciso realizar a interação da criança e o brincar como eixos estruturantes, com a proposta de uso de diferentes linguagens para a estrutura curricular e a didática aplicada para a educação escolar das crianças. Já a BNCC propôs uma organização mais aberta, abordando diversas áreas de conhecimento e integrando as linguagens nos campos experienciais, e isso postula para a valorização das vivências das crianças no ambiente escolar.

É claro que concebemos que, mesmo em processo evolutivo com relação ao conceito de criança, aos objetivos do estudo e à estrutura (e infraestrutura) das escolas e dos currículos, os documentos legais que formam as políticas públicas educativas são estruturas complexas e, de acordo com Lopes (2012), precisam ser amplamente estudados inclusive nas pesquisas práticas para conhecer a realidade escolar no país. Para Oliveira (2019), são positivas todas essas leis e os seus ajustes e reajustes evolutivos em relação aos conceitos e ações determinantes para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem em todas as etapas da educação básica com o propósito de

facilitar a formação e desenvolvimento integral das crianças em todas as etapas escolares.

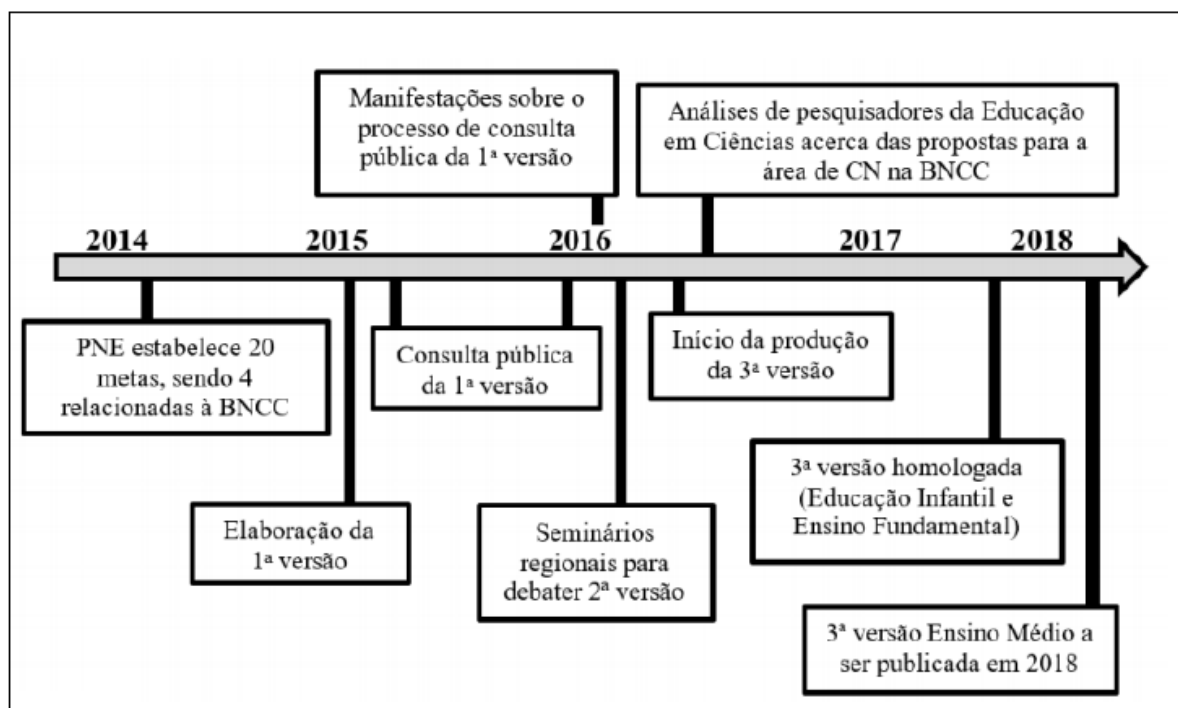
Nas ponderações de Barbosa *et al.* (2018) sobre a BNCC, como política pública educativa, acredita-se que ela trouxe importantes mudanças no contexto do ensino escolar, destacando os aspectos da creche e pré-escola e, principalmente, buscando oferecer para as crianças formas de desenvolvimento individual e coletivo. Assim, concebe a pertinência de uma educação infantil observada e trabalhada em sua totalidade, traduzindo-se por um construir escolar a partir das vivências das crianças nas diferentes faixas etárias. Para Brasil (2015), a BNCC contempla inovações ao observar a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), em sua totalidade, sinalizando o ambiente escolar como um local próprio para as convivências individuais e sociais.

De certo modo, podemos compreender a BNCC como um divisor de águas na educação básica, no entanto, é preciso que tenhamos consciência que muito é preciso fazer em relação às políticas públicas educativas no Brasil, especialmente, quando se trata dos períodos fronteira vivenciados pelas crianças na saída da educação infantil e chegada no ensino fundamental. Porém, é necessário que possamos observar, segundo Brasil (2016), que a construção da BNCC foi um processo longo e gerou um documento prévio em 2016, quando ele foi apresentado aos participantes de uma discussão sobre sua importância, necessidade e transformação.

Esses traços históricos/evolutivos da construção da BNCC são observados na Figura 2:



Figura 2 – Percurso histórico de construção da BNCC



Fonte: Franco; Munford (2018, p. 160).

A complexidade que citamos na elaboração dos documentos legais educativos é evidente. Quando observamos a Figura 2, percebemos que a construção da BNCC foi realizada entre 2014 e 2018, ou seja, foi preciso um lapso temporal de quatro anos, em que foram elaboradas três versões, com a homologação apenas da terceira versão, estruturada sobre uma égide democrática, com a discussão e participação da sociedade como um todo.

Para Czigel *et al.* (2019), mesmo que a BNCC tenha sido construída sob bases democráticas, algumas necessárias discussões no âmbito educacional, com relação às abordagens religiosas, sociais, culturais e, outras ainda mais espinhosas, como as questões de gênero, ainda não estão amplamente solucionadas no contexto da educação escolar, o que evidencia a necessidade de novas discussões e reajustes nesse texto legal. Consideramos ainda que outros temas precisam ser discutidos e inseridos no documento legal, como a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica e, especialmente, o entrelugar.

Na compreensão de Ferreira (2017), não há como negar que as políticas públicas educacionais evoluíram em relação à educação básica, porém, ainda existe um grande hiato no que se relaciona ao entrelugar existente em todas as fases escolares, ou seja, da educação infantil para o ensino fundamental e, do ensino fundamental para o ensino médio. Existem problemas em todo o Brasil com relação à quebra do processo de ensino em cada transição de ciclos, que acabam por afetar os estudantes, especialmente, as crianças.

Consideramos também que, para a ocorrência de forma harmoniosa da transição no período do entrelugar, um dos fatores a observar é a infraestrutura das escolas. Conforme apontam Soares Neto *et al.* (2013), mais de 44% das escolas da educação básica possuem uma infraestrutura simples, existindo apenas o fornecimento de energia elétrica, água, sanitários (a maioria em péssimo estado), esgoto e uma cozinha sem os materiais necessários para a produção de boas refeições para as crianças. Já o estudo de Sá e Werle (2017) observou que apenas 0,6% das escolas públicas de educação básica está munida por uma infraestrutura adequada, o que garante a qualidade da educação em todas as etapas. Esses dados deixam clara a necessidade de as políticas públicas educativas buscarem formas de mudar essa realidade.

Em uma pertinente análise de Sá e Werle (2017, p. 389) sobre a relação da infraestrutura das escolas públicas e a qualidade da educação oferecida, nota-se que: “Ainda sobre a influência que a infraestrutura escolar pode exercer na qualidade da educação, podemos argumentar que prédios e instalações adequados podem, possivelmente, melhorar o desempenho dos alunos”.

Um dos pontos cruciais para Monteiro e Silva (2015), em relação à fragilidade da infraestrutura das escolas públicas no Brasil e à dificuldade de oferecer uma educação de qualidade para as crianças, é o fato de que a maioria das escolas brasileiras não possui uma biblioteca, nem espaços para o desenvolvimento físico-motor das crianças, o que limita a possibilidade de atividades lúdicas, como brincadeiras e práticas esportivas e confina as crianças a um ambiente pequeno, quente e sem condições de gerar um aprendizado adequado. A superlotação das salas de aula e a incapacidade de elaboração de

políticas públicas educativas capazes de transformar as escolas públicas em um ambiente adequado para o aprendizado das crianças são fatores que observamos no decorrer de nossos estudos teóricos e de nossa prática pedagógica. Acreditamos que esse contexto também afeta a motivação das crianças para o aprendizado, inclusive no ensino fundamental.

Na análise de Miranda *et al.* (2016), os problemas que as escolas públicas enfrentam, em todo o Brasil, tornam o ambiente escolar desconfortável, negligenciando a possibilidade de as professoras realizarem práticas pedagógicas lúdicas, divertidas, dinâmicas e que possam despertar nas crianças o prazer em estar e permanecer no ambiente escolar, bem como de viabilizar um aprendizado com bons índices de desenvolvimento das crianças e redução do desinteresse pela escola e o conhecimento nesse ambiente compartilhado.

Na verdade, aponta Ferreira (2017), no momento em que as políticas públicas educativas negligenciam qualquer problema que possa existir no ambiente escolar e que, de alguma forma, afetam os processos de ensino e de aprendizado dos estudantes, especialmente, o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças, é preciso repensar a educação básica no Brasil. E, especialmente, é oportuno compreender que as crianças, seja na educação infantil ou no entrelugar, necessitam ter uma escola com infraestrutura adequada, de modo a gerar desenvolvimento significativo, prazeroso e rico de experiências educativas.

Para Satyro e Soares (2007), existe um forte elo entre a infraestrutura das escolas públicas e a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental (e, conseqüentemente, do entrelugar), bem como uma relação com essa infraestrutura e a possibilidade de as professoras terem maior dinamismo em suas práticas pedagógicas e aproveitarem o lúdico. Nas considerações de Libâneo *et al.* (2018), é a partir de uma boa infraestrutura na escola, que toda a comunidade escolar consegue melhores resultados, seja no processo de ensino ou de aprendizagem, seja no contexto de motivação para o aprendizado e, ainda, no desenvolvimento das crianças.

Ressaltamos ainda o entendimento de Falciano *et al.* (2016), segundo os quais o ambiente escolar apropriado permite um bom espaço para receber e desenvolver as crianças em todas as fases da educação básica, mas para isso precisamos de boas políticas públicas. Na análise de Romano e Heringer (2011, p. 9): “não basta ter belas políticas no papel, elas têm que ser bem implementadas para que cumpram com seus objetivos.”

Na posição analítica de Beltrame e Moura (2009), o fato de o Brasil ter regiões extremamente quentes, em que as altas temperaturas são anuais e as escolas públicas (ainda mais da educação infantil) não possuem infraestrutura para amenizar os problemas com o desconforto térmico, gera ainda mais limitações para as práticas pedagógicas dos professores e o aprendizado das crianças.

### **Considerações finais**

Podemos concluir que o entrelugar, especificamente compreendido como a saída da educação infantil para o ensino fundamental, incita nas escolas públicas brasileiras dificuldades, que vão desde a falta de infraestrutura da escola; de preparação na formação inicial e continuada das professoras. Apontam também a fragilidade das práticas pedagógicas com o lúdico no entrelugar e no ensino fundamental e, ainda, a desmotivação das crianças devido à quebra de continuidade de uma etapa escolar para a outra. Esses são alguns dos problemas enfrentados em todo o Brasil.

Compreendemos que o entrelugar, como ambiente de fronteira que acolhe a passagem de uma etapa escolar para a outra, passou a ser analisado com maior amplitude nos estudos acadêmicos, no ambiente escolar, na sociedade e, especialmente, nas políticas públicas educativas há pouco tempo. Esse retardamento em compreender a amplitude desse momento de mudanças das crianças gera medo, angústias, incertezas e desmotivação dos pequenos para o aprendizado escolar.

Analisamos que, entre os diferentes elementos que podem transformar o entrelugar, para um contexto mais positivo e motivador, o olhar sensível da professora, para o desenvolvimento integral da criança no entrelugar é importante, assim como a identificação de dificuldades vivenciadas pela estrutura escolar e práticas pedagógicas para motivar uma nova fase da educação básica. Esses elementos podem gerar um aprendizado contínuo e não uma ruptura entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Concluimos que as políticas públicas educativas estão avançando no Brasil, sendo que a BNCC foi a primeira a apresentar uma concepção protagonista das crianças na escola e, também, trouxe a importância do uso do lúdico como linguagem conhecida pelas crianças e capaz de motivá-las ao aprendizado escolar. Mas existe ainda um hiato dessas políticas para a discussão do entrelugar, o que acaba por dificultar uma formação escolar a partir do aprender crítico e significativo.

Nossa conclusão é a de que, se as políticas públicas educativas não se apresentam significativas no cuidado com o entrelugar, em todo o Brasil, esse fator tornou-se ainda mais grave durante as aulas *on-line* na pandemia da COVID-19, ainda mais porque as tecnologias presentes nas escolas públicas se apresentaram pífias e insuficientes. Ainda há a dificuldade das professoras em se adaptarem suas práticas pedagógicas com o uso das TDICs para alcance dos objetivos traçados e ainda existem os problemas socioeconômicos, culturais e tecnológicos dos alunos, o que inviabiliza a qualidade não apenas do ensino no período do entrelugar, mas em todas as fases da educação básica.

## Referências

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Lilliane Braga Arruda. A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica. **Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE. Conferência Nacional Popular de Educação - CONAPE**, Brasília-DF, p. 1-5, 2018.

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Revista Travessias**, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2009.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 1. ed. São José dos Campos: Benvirá, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 1 versão. Brasília, 2015. Disponível em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. 2018. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: proposta preliminar**. 2016. Disponível em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dia Internacional da Mulher. Ministério da Educação parabeniza mulheres neste 8 de março**: as mulheres são protagonistas da educação brasileira. Segundo o Censo Escolar de 2020, elas são maioria entre os docentes e gestores da educação básica. 2021. Disponível em:  
<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-educacao-parabeniza-mulheres-neste-8-de-marco#:~:text=Segundo%20o%20Censo%20Escolar%20de%202020%2C%20as%20mulheres%20s%C3%A3o%20maioria,8%25%20do%20total%20de%20docentes>. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CZIGEL, Érica; MONDINI, Fabiane; PAVANELO, Elisângela. A base nacional comum curricular (BNCC) e a organização da matemática no ensino fundamental. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 15, p. 356-369, dez. 2019.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Da educação infantil para o ensino fundamental: qual o fio condutor no processo de transição sob o olhar das crianças. *In*: EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO. 2015. **Anais [...]**. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015. ISSN: 2176-1396.

DIAS, Talita Larissa Amaral; SILVA, Yasmin Godoi da. **A criança e o brincar:** transição da educação infantil para o ensino fundamental no ciclo de nove anos. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lins, São Paulo, 2016.

FALCIANO, Bruno Tovar; SANTOS, Edson Cordeiro dos; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na educação infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 880-906, set./dez. 2016.

FERREIRA, Augusto Cesar Cardoso. **A importância da infraestrutura na escola pública:** visão geral da importância estrutural no ambiente pedagógico. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração Pública) – Universidade Federal Fluminense *Campus Volta Redonda*, Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2017.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a base nacional comum curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 42, n. 147, p. 700-715, 2012.
- MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. **Cad. Pes.**, São Luis, v. 23, n. 2, p. 73-88, maio/ago. 2016.
- MIRANDA, Pauline Vielmo; PEREIRA, Ascisio dos Reis; RISSETTI, Gustavo. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. *In: II Fórum Internacional de Educação. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. XIV Fórum Nacional de Educação. XVII Seminário Regional de Educação Básica*. 2016. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 27 à 30 de abril de 2016.
- MONTEIRO, Jéssica de Sousa; SILVA, Diego Pereira da. A influência da estrutura escolar no processo ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 19-28, set./dez. 2015.
- NASCIMENTO, Dayene da Costa do; FIRME, Jamayka Lya Mendes; CUNHA, Renata Cristina da. O espaço físico da educação infantil: um estudo em uma Escola Pública da Cidade de Parnaíba-PI. *In: EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar - ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais - Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO - Cátedra UNESCO*. 2015. **Anais [...]**. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago. 2019.
- PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná**. 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>. Acesso em: 20 maio 2021.



PAZ, Anne Carolline dos Santos; OLIVEIRA, Renata Fernanda Nabas. **A importância do olhar pedagógico na transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lins, São Paulo, 2017.

RIBEIRO, Katia Fernanda Leão; REIS JÚNIOR, José; POLETTO, Lizandro; CUNHA, Suely de Paula. A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. **Unicamp Sciencia**, 2015. Disponível em: <http://www.unicampsciencia.com.br/pdf/5949b270443d2.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ROMANO, Jorge; HERINGER, Rosana. Recuperando experiências de monitoramento de política pública por organizações da sociedade civil. *In*: ROMANO, Jorge; HERINGER, Rosana. (Org.). **A política vivida: olhar crítico sobre monitoramento de políticas públicas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ford Foundation, 2011.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 386-413, abr./jun. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília, DF: IPEA, 2007.

SILVA, Lezi Aparecida da. **Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Ava. Edu.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

TREVISAN, Rita. Com a BNCC, as crianças passam a ter 6 direitos de aprendizagem: saiba quais são e como colocá-los em prática na rotina da sua escola. *In*: NOVA ESCOLA. **BNCC na prática: tudo que você precisa saber sobre educação infantil**. Brasil: Fundação Lemann, 2018a.

TREVISAN, Rita. O que diferencia a BNCC do DCNEI e do RCNEI? Nos documentos anteriores, criança não aparece como protagonista da

aprendizagem. *In*: NOVA ESCOLA. **BNCC na prática**: tudo que você precisa saber sobre educação infantil. Brasil: Fundação Lemann, 2018b.

ZANATTA, Joana; MARCON, Vera Inês; MARASCHIN, Maria Lucia Marocco. O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. *In*: EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO. 2015. **Anais [...]**. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015. ISSN: 2176-1396.

## CAPÍTULO 3

# DIREITO EDUCATIVO E EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BNCC: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES

Rúbia Marta Cadore Albarello

### Introdução

Ao longo da evolução humana, os indivíduos foram aprendendo inúmeros saberes novos e, mesmo que de uma forma automática, repassavam seus conhecimentos para as novas gerações, e essa necessidade de ensinar-aprender foi dando origem à educação em um processo que vem cada vez mais sendo modificado e atualizado. Pensando em um viés educativo, este trabalho retratará temas muito importantes que regem a educação atual em prol de uma educação igualitária, justa e pacífica. Traz consigo conceitos de diferentes áreas que se unificam na educação, como direito educativo, *therapeutic jurisprudence*, mediação de conflitos, cultura de paz e formação integral. A interação dessas temáticas não só possibilitou a educação até a atualidade, como também seu acesso a todos os indivíduos sem distinção, de forma que seja garantida gratuitamente pelo poder público, visando a um ser humano pensante e ativo na sociedade. Nesse contexto, a articulação desses enfoques ressalta ainda a

importância de uma educação ética e igualitária na promoção da formação integral. Busca-se também, mesmo que de forma simples, conhecer um pouco a área da *Therapeutic Jurisprudence* e sua relação com o Direito Educativo, visando a um trabalho conciso, ético e mais humanizado em relação a leis e suas aplicações.

## **Direito educativo**

Para que se possa pensar em Direito Educativo, faz-se necessário compreender um pouco da evolução da educação no Brasil, entender como iniciou e como está atualmente, e por fim depreender o que realmente significa o Direito Educativo e como ele vigora. Deste modo, ao analisar a trajetória da educação até a atualidade, percebe-se uma evolução não somente na aquisição de conhecimentos, mas também na facilidade de acesso a eles, uma vez em que antigamente a educação era destinada a uma minúscula parcela da população e atualmente é um direito de todos, independentemente da idade, classe socioeconômica, raça ou credo. De acordo com Nierotka e Trevisol (2019, p. 14), “Para compreender esse processo de elitização, é preciso partir da desigualdade social como uma dimensão estruturante da formação do Brasil, desde o seu ‘descobrimento’, em 1500.”

O Brasil é uma nação com imensa riqueza cultural e pode ser considerado um país com riqueza capital, contudo a diversidade e a desigualdade também são marcas consideráveis, o que ocasiona em uma constante pobreza capital e injustiças sociais. Nesse sentido, a desigualdade já faz parte da história brasileira, representando o principal determinante da pobreza (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000).

Nierotka e Trevisol (2019) salientam que se faz extremamente necessário compreender profundamente os motivos que levaram ou levam a produzir e reproduzir desigualdades e injustiças no país, e é preciso reconhecer que o Brasil tem como herança uma cultura intimamente ligada à escravidão e à colonização.

Historicamente existem registros que descrevem aquela que seria a primeira política educacional brasileira como uma Educação Religiosa. Visto que esta era custeada pela Coroa de Portugal, sua origem deu-se com a chegada dos jesuítas em solo brasileiro em 1549, e destinava-se a catequizar os índios, tendo como coordenador principal o Padre Manoel da Nóbrega. Posteriormente ocorreu a implementação de um plano educacional jesuíta que beneficiava apenas os brancos, selecionando e elitizando a educação.

Assim, a Educação Jesuíta é descrita nesta perspectiva:

Os índios, quando não eram escravizados, recebiam uma educação de evangelização nos seus próprios aldeamentos, sob a guarda e proteção dos jesuítas. Os escravos eram educados pelo trabalho forçado e vida nas senzalas. O branco recebia uma educação escolar de qualidade, baseada no saber medieval greco-latino, em sua interpretação teológica ou aristotélico-tomista (NIEROTKA; TREVISOL apud TEIXEIRA, 2019, p. 24-25).

Os autores ressaltam ainda que a educação religiosa fora abandonada a partir de 1759 após a expulsão dos padres jesuítas pelo Marquês de Pombal, que realizou reformas na educação baseadas no Iluminismo, trazendo um sistema de Escola Régia, financiada pelo rei de Portugal. Contudo, a Proclamação da República, em 1822, foi vista como um símbolo vitorioso do pensamento laico, separando a Igreja e o Estado, o que tornou o processo de ensino totalmente desligado da religião.

Nesse sentido, o caráter laico do Estado provém da Constituição Republicana, tornando-se mais evidente na Constituição de 1988, considerando as diversas questões que, cada vez mais, vêm à tona para discussão, geradas pelo progresso da ciência e pela evolução do pensamento humano (GANEM, 2008).

Percebe-se que as leis que regulamentam a educação, bem como o acesso a ela, não surgem de forma descontextualizada são leis que constam em nossa Constituição Federal e que buscam atingir em todos os aspectos de forma igualitária os cidadãos brasileiros. No capítulo III da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, em sua seção I da Educação, no art. 205,

consta que a educação não só é um direito de todos os cidadãos, como é um dever do Estado e da família garantir, promover e incentivá-la, com a colaboração da sociedade em prol de um desenvolvimento completo da pessoa, preparando-a inclusive para exercer a cidadania e garantindo sua qualificação para o trabalho.

Esse direito dá-se devido a leis que regulamentam a educação, leis estas que inclusive são apontadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a qual retrata o direito à educação como um direito de todos e assistido pelo governo. Essas leis são parte de uma categoria do Direito, conhecido como Direito Educacional ou Direito Educativo que, acordo com Fensterseifer e Battisti (2019), é uma união entre a área da Educação e a área do Direito. Os autores ressaltam ainda que esta área do Direito é a responsável por regulamentar a educação como um todo, de modo com que ela flua corretamente. Destacam ainda que

[...] consiste em uma temática que associa a Educação e o Direito, sendo para uns uma área própria deste, tal como o Direito Civil, o Direito Penal, entre outras, sendo para outros um ramo específico do Direito Administrativo. O que não se permite confundir é o Direito Educativo com o direito à educação, uma vez que se trata de disciplina que deriva do exercício desse direito à educação e que regulamenta sua fruição (FENSTERSEIFER; BATTISTI, 2019, p. 4).

Então podemos perceber que essa nova área é um estudo aprofundado sobre leis e normas que regulamentam o direito à educação em todos os níveis de ensino. Conforme ainda nos dizem Fensterseifer e Battisti (2019, p. 4):

[...] partindo-se do entendimento de que o Direito Educativo é uma disciplina do Direito, podemos afirmar que ela consiste no estudo das leis que regulamentam o direito à educação, as políticas educacionais e as demais normas que visam estabelecer as metas e rumos que o ensino poderá ter, em seus mais diversos níveis. Nesse mesmo sentido, pode-se afirmar que a função do Direito Educativo é reunir, fundamentar, hierarquizar e classificar toda a legislação relativa à educação, seus pressupostos e princípios para seu efetivo exercício dogmático no mundo jurídico.

Conforme salientam Gigoski, Quinto, Pacheco (2020), o direito à educação é um direito fundamental, pois os direitos sociais, que a incluem, estão previstos na norma constitucional e inseridos no título que dispõe sobre os direitos e garantias fundamentais. E é com base neste e nos demais artigos e documentos da Constituição que o Direito Educativo atua, promovendo e garantindo que os direitos sociais sejam cumpridos de forma íntegra e imparcial, oportunizando uma educação realmente igualitária e acessível.

Como parte de uma totalidade, que é o Direito Educativo, garantindo uma educação de qualidade que prima pela formação integral do sujeito, estão presentes conceitos como mediação de conflito, cultura de paz e *therapeutic jurisprudence* que contribuem efetivamente para que o Direito Educativo se efetive no cotidiano educacional.

### **Mediação de conflitos**

Conforme Perpetuo *et al.* (2018, p. 7), os conflitos sempre existiram, independente da época em que se pesquise na História; entre tantos conflitos que existiram, podemos citar pequenas e grandes guerras, regimes ditatoriais, entre outros. Devemos pensar nos conflitos como parte da História, estando presentes ainda na Grécia Antiga e Roma. É pela existência dos conflitos que o Direito e os meios de pacificação alternativos também foram evoluindo, pois “É inegável a ampliação da visão, nos últimos anos, no sentido de que o processo judicial não constitui a via adequada para a composição de todos os conflitos, devendo o Estado oferecer outros mecanismos para garantir o acesso à justiça” (TARTUCE, 2016, p. 4).

De modo geral, é possível dizer que a mediação existe há tanto tempo quanto o conflito, e suas origens são históricas. Como dizem Perpetuo *et al.* (apud CACHAPUZ, 2018, p. 9)

[...] a mediação é um instituto bastante antigo: sua existência remonta aos idos de 3000 a.C. na Grécia, bem como no Egito, Kheta, Assíria e Babilônia, nos casos entre as Cidades-Estados. Os romanos formaram uma cultura jurídica que influi, ainda hoje, em nossa legislação.

Chrispino (apud CHRISPINO, 2007) define o conflito como

[...] toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos.

Entre tantas definições, uma constatação fica evidente: o conflito é a divergência de opinião, ocasionada pela convivência entre duas ou mais pessoas com interesses que se diferem. De acordo com Vieira e Oliva (2017), conviver com outras pessoas é algo necessário ao ser humano, somos programados geneticamente para viver em sociedade e interagir. A humanidade possui um longo histórico de boas relações firmadas em comunidades com interesses em comuns ou parecidos. Quando esses entrosamentos ocasionam uma divergência, seja ela de pensamentos, ambições ou atos, surgem conflitos; mas, quando se fala em conflito, dificilmente associa-se à divergência de opinião, ele é mais comumente associado a intolerância, brigas e disputas. Vasconcelos (2008, p. 19) caracteriza o conflito como um desentendimento que

Decorre de expectativas, valores e interesses contrariados. Embora seja contingência da condição humana, e, portanto, algo natural, numa disputa conflituosa costuma-se tratar a outra parte como adversária, infiel ou inimiga. Cada uma das partes da disputa tende a concentrar todo o raciocínio e elementos de prova na busca de novos fundamentos para reforçar a sua posição unilateral, na tentativa de enfraquecer ou destruir os argumentos da outra parte. Esse estado emocional estimula as polaridades e dificulta a percepção do interesse comum.

Portanto, o conflito ou dissenso é fenômeno inerente às relações humanas. É fruto de percepções e posições divergentes quanto a fatos e condutas que envolvem expectativas, valores ou interesses comuns.

Vasconcelos (2008) salienta ainda que o conflito não precisa ser visto como algo negativo, visto que é extremamente raro e quase impossível que uma



relação seja inteiramente consensual, haja vista que a natureza de cada ser é diferente, fato que nos torna únicos. Ainda esclarece que fingir que o conflito não existe ou que não é importante pode ser o motivo para torná-lo cada vez maior, resultando em violência.

Quando ignorado ou desvalorizado, o conflito pode crescer e não ser fácil de resolver, mas, por vezes e apenas quando for mediado desde seu início, pode ser facilmente resolvido. Entretanto em sua grande maioria resultam em brigas que dificultam qualquer atividade ou relacionamento entre as partes envolvidas, podendo até ocasionar mortes, como é o caso de guerras e batalhas travadas ao longo da história mundial, por disputas religiosas, partidárias ou territoriais. Vasconcelos (2008, p. 20) ressalta ainda que

Tradicionalmente, se concebia o conflito como algo a ser suprimido, eliminado da vida social. E que a paz seria fruto da ausência de conflito. Não é assim que se concebe atualmente. A paz é um bem precariamente conquistado por pessoas ou sociedades que aprendem a lidar com o conflito. O conflito, quando bem conduzido, pode resultar em mudanças positivas e novas oportunidades de ganho mútuo.

Ferraz (2008) relata alguns resultados obtidos em um dos conflitos mais marcantes da história humana, que é a Primeira Guerra Mundial.

A Primeira Guerra Mundial deixou como herança, além de destruição e morte, milhões de combatentes que sobreviveram, mas que jamais seriam os mesmos. Por quatro anos, homens que marchavam alegres para o front – quando de seu recrutamento – vivenciaram uma das experiências mais terríveis da história humana. A morte dessensibilizada, o sacrifício inútil de uma geração, a convivência física e psíquica com o horror de uma guerra cada vez mais sem sentido transformaram os combatentes em pessoas diferenciadas, marcadas pelo conflito (FERRAZ, 2008, p. 5).

Em busca de maneiras de eliminar a violência advinda de conflitos, procura-se por diversos modos contornar a situação e reconciliar os envolvidos. Esses métodos de reconciliação ficaram conhecidos como mediação. De acordo Ferraz (2008), para que fosse possível sua ocorrência, era necessária a inclusão de uma terceira pessoa com a função de organização no conflito. Esta precisaria

agir de modo imparcial, conduzindo um relacionamento dirigido e pacífico em busca de acordos que fossem satisfatórios e justos para ambos os lados envolvidos, conforme diz a Cartilha de Mediação de Conflitos da OAB-MG (2009).

Segundo as Diretrizes das Nações Unidas Para Uma Mediação Eficaz (2012, p. 5):

[...] a mediação é um processo por meio do qual uma terceira parte auxilia duas ou mais partes, com seu consentimento, a prevenir, gerir e resolver um conflito, ajudando-as a desenvolver acordos mutuamente aceitáveis. A premissa em que se baseia a mediação é de que, no ambiente correto, as partes do conflito podem melhorar suas relações e caminhar em direção à cooperação. Os resultados alcançados, por sua vez, podem ser limitados em escopo – por exemplo, lidar com uma questão específica a fim de conter ou gerir um conflito – ou podem abordar um amplo leque temático, em um acordo de paz abrangente.

Desse modo, podemos pensar em mediação de conflitos em qualquer área, em qualquer situação. Sendo o ambiente escolar um local de convivência de inúmeras pessoas, com intuítos e ideologias diferenciadas, é natural que ocorram conflitos de forma frequente, e, para que ocorra um bom andamento da vida escolar geral, é importante o papel do mediador, seja para os alunos, professores ou familiares, a fim de ampliar relações pacíficas e reduzir taxas de violência escolar.

Chrispino (2007) ressalta que a periodicidade de episódios violentos no ambiente escolar reitera cada vez mais a necessidade de expor esse tema frente à educação brasileira, a fim de compreender e debater medidas adotadas em outros países, de modo a utilizar a experiência externa de acertos e erros em prol de uma melhor resolução. Conforme Chrispino (2002 apud CHRISPINO, 2007, p. 2):

[...] os problemas novos da violência escolar no Brasil são um problema antigo em outros países como Estados Unidos, França, Reino Unido, Espanha, Argentina e Chile, dentre outros, onde já se percebe um conjunto de políticas públicas mais ou menos eficientes dirigidas aos diversos atores que compõem este complexo sistema que é o fenômeno violência escolar. Estes países possuem já alguma tradição em programa de redução da violência escolar.

O conflito é uma parte natural que integra a vida social do ser humano desde a antiguidade e, por surgir de diferenças básicas do ser humano, faz-se cada vez mais presente, aumentando a necessidade de um mediador. Em geral, somos programados a não dar importância a coisas simples, atos corriqueiros em nosso dia a dia, entretanto notamos que um conflito existe quando apresenta violência, seja verbal ou física, e só nesses contextos iniciamos uma intervenção, que é a mediação (CHRISPINO, 2007).

Reportar o conflito em ambiente escolar é trazer inúmeros motivos banais para que isto ocorra, seja entre os alunos, entre alunos e professores ou até mesmo entre professores e demais componentes da escola. Por este ser um ambiente que possibilita inúmeras interações, está sempre sujeito a conflitos, e neste caso a presença de um mediador faz-se muito importante, inclusive para auxiliar na compreensão de ambas as partes sobre maneiras de resolução. Ao tratar-se de conflitos entre alunos, a presença do orientador escolar como mediador é fundamental, visto que cada aluno já se encontra em conflito interno.

De acordo com Pacheco (2006, p. 34)

A adolescência é uma fase de conflitos inerentes (explícitos, implícitos ou ocultos), mais bem resolvidos por uns, pior por outros; dependendo o êxito e rapidez de resolução da capacidade dos jovens se relacionarem consigo próprios e com os outros. A necessidade de aceitação por parte dos colegas é uma das principais características deste período turbulento da vida. Torna-se, assim, indispensável a criação de um autoconceito favorável e de um grau de autoestima elevado, para que o adolescente consiga resolver os seus problemas, sobretudo a nível emocional. Isto será conseguido mais facilmente se houver uma motivação resultante de uma série de reforços positivos dados pelos mais velhos, pelos adultos à sua volta – principalmente os pais e os professores.

Ao pensar em uma resolução de conflitos escolares, as escolas podem adotar métodos de reflexão de situações/problemas corriqueiros da vida, buscando a participação ativa de todo educandário, compartilhando experiências, simulando situações, determinando modelos de abordagens junto

aos educandos e servindo como um meio seguro para resolver os problemas que possuem. Conforme visto em Pacheco (2006, p. 162)

Importa, para que tal seja efetivamente promovido no espaço escolar, ensinar utilizando métodos que contribuam para a construção de experiências plenas de aprendizagem, no sentido do aprender a viver com o outro, respeitando a diversidade e formando princípios de igualdade pela diversidade, abrangentes de todos.

Na educação, o conceito de mediador surgiu primeiramente como aquele que acompanha as crianças que precisam de auxílio, e este mediador era instruído por profissionais de outras áreas sobre como portar-se com o aluno em questão. Contudo Mousinho *et al.* (2010, p. 94) afirmam que “aos poucos essa função foi se especializando e ampliando, sendo cada vez mais frequente sua presença em escolas públicas e particulares”.

O mediador escolar pode ser visto inclusive como intermediador, ou seja, é o intermediário entre criança e questões que geram o conflito, seja ele interno ou externo. O mediador possibilita ao educando que este tenha uma experiência diferenciada em ambiente escolar, que consiga sentir-se parte integrante do educandário, sintá-se acolhido e confortável o suficiente para abrir-se e expor as situações que lhe causam desconforto.

Mousinho *et al.* (2010, p. 95) salientam que

A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depare com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. O mediador também atua em diferentes ambientes escolares, tais como a sala de aula, as dependências da escola, pátio e nos passeios escolares que forem de objetivo social e pedagógico.

Chrispino (2007) assinala que um dos motivos que geram conflitos é a tamanha dificuldade existente em comunicar-se, em fazer-se entender e saber entender, definindo como falta de condições para estabelecer o diálogo. Sendo assim, compreende-se que a tarefa mais importante na mediação é ensinar a

ouvir, a compreender e a comunicar, de modo a reduzir os conflitos ocorridos em ambiente escolar, bem como fora dele.

## **Cultura de Paz**

Para que se possa compreender de fato a existência de uma cultura de paz e o que ela significa ou busca, é necessário compreender alguns aspectos que ocorrem de modo geral no mundo todo, entender o que é a globalização e qual sua função tecnológica mediante a cultura de paz, e ainda analisar algumas situações históricas e suas magnitudes.

Ao realizar uma retrospectiva histórica, é possível perceber que inúmeros ataques, conflitos e até guerras foram travados no decorrer dos anos, muitos dos quais causavam inúmeras mortes, perdas financeiras e até destruíam por completo uma sociedade, um Estado, um país. Tamanha destruição ocasionava uma busca pela paz, de acordo com Salomão (2014, p. 45), “Essa ideia nascia da recusa em aceitar a guerra como prática lícita e como fator responsável por destruir os esforços da humanidade na criação de um futuro harmônico para as novas gerações.”

O autor ressalta ainda que “este projeto de paz não poderia ser efetivado de forma isolada onde o fator da ‘união de Estados’ seria o ponto central para criação de um novo ordenamento jurídico fundado em bases de não-agressão.” Sendo assim, para que ocorresse de fato uma recessão de guerra ou disputa, seria necessária a união entre estados/países, e normalmente essas uniões eram seladas com tratados ou acordos de paz.

Os acordos iam sendo selados conforme os interesses comerciais de ambos os lados, e a evolução do sistema capitalista trouxe um modelo de globalização para o mercado mundial, o qual consiste em uma integração de informação, valores, e mercadorias entre todos os países do globo.

Conforme Gorender (1997, p. 311)

O último terço do século XX assinala transformações de grande importância no sistema capitalista mundial. Essas transformações não

[...] debilitaram a essência do modo de produção capitalista, na verdade, reforçaram-na, uma vez que se acentuou sua característica mundial. Nisto consiste, precisamente, o processo de globalização, nome novo para o antigo processo de internacionalização ou de criação do mercado mundial nascido com o próprio capitalismo.

Com a globalização, o fluxo de notícias e comunicação instantânea entre grandes distâncias aumentou e ocorre cada vez mais rápido, sendo possível a divulgação inclusive de conflitos existentes, gerando uma necessidade de mediar ou contê-los. Eis que surge uma nova tendência conhecida como cultura de paz, que reflete na sociedade um desejo pela paz mundial, a fim de conscientizar todos os cidadãos de que estar em paz é melhor e muito mais produtivo. De acordo com Dupret (2002, p. 1):

[...] a paz não pode ser apenas garantida pelos acordos políticos, econômicos ou militares. No fundo, ela depende do comprometimento unânime, sincero e sustentado das pessoas. Cada um de nós, independentemente da idade, do sexo, do estrato social, crença religiosa ou origem cultural é chamado à criação de um mundo pacificado.

Já para Milani (2003, p. 31)

A História já comprovou que a mera assinatura de acordos e tratados é insuficiente para estabelecer a paz, pois os fatores que permitem e favorecem a eclosão das guerras têm permanecido inalterados. Em outras palavras, quando a cultura – em seus diversos aspectos econômicos, políticos, sociais, emocionais, morais etc. – mantém seus valores de violência, dominação e conflito, a paz se torna apenas o intervalo entre guerras. De modo semelhante, mirando-se para um âmbito mais proximal, podemos afirmar que, para que relações de paz, respeito e cooperação prevaleçam numa escola ou comunidade não bastam boas intenções e belos discursos. O reconhecimento desses fatos realça a importância e a necessidade de construirmos uma Cultura de Paz.

Com base nisso, compreende-se a importância do engajamento da população em busca de um bem maior e um mundo melhor para todos, entretanto isso exige esforço físico e mental conforme pontua Dupret (2002, p.1):

[...] uma cultura de paz implica no esforço para modificar o pensamento e a ação das pessoas no sentido de promover a paz. Falar

de violência e de como ela nos assola, deixa de ser a temática principal. Não que ela vá ser esquecida ou abafada; ela pertence ao nosso dia a dia e temos consciência disto.

De acordo com Dupret (2002), a cultura de paz define-se como dotar o ser humano de princípios humanos e éticos, culminando em uma rejeição coletiva da violência em qualquer sociedade.

Entretanto para Milani (2003, p. 31):

Construir uma Cultura de Paz é promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais. São transformações que vão desde a dimensão dos valores, atitudes e estilos de vida até a estrutura econômica e jurídica, as relações políticas internacionais e a participação cidadã, só para citar algumas.

Sendo assim, é possível compreender que a cultura de paz está intimamente ligada à cultura de um povo, a seus princípios, a suas relações, deste modo somente sendo possível estabelecer uma cultura de paz, por meio de um trabalho em prol de mudanças de comportamento, justiça e igualdade, promovendo tolerância respeito e educação.

A cartilha do Projeto Juventude e Prevenção da Violência (2010) assinala que, para a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, modos de comportamento e de vida que rejeitam a violência e que apostam no diálogo e na negociação para prevenir e solucionar conflitos, agindo sobre suas causas. Deste modo, pode-se perceber que a cultura de paz é uma ação social que busca por meio do diálogo a pacificação das partes envolvidas e conseqüentemente reduzir a incidência de conflitos.

### *Therapeutic Jurisprudence*

De acordo com Feinsterseifer (2018), a expressão *Therapeutic Jurisprudence* (TJ) foi utilizada inicialmente por David B. Wexler, em 1987, para retratar o

direito e a terapia, dando início à expressão “direito como terapia”. Na ocasião, a expressão fora empregada unicamente para designar as cortes de saúde mental, entretanto, notou-se a amplitude que a expressão possuía e assim, *Therapeutic Jurisprudence* passou a ser usada também para designar as novas áreas do direito. Winick e Wexler (2003 apud FEINSTERSEIFER, 2018, p. 53), afirmam que “a doutrina define TJ como mecanismo responsável por medir o impacto que a lei causa na vida emocional e no bem-estar psicológico do sujeito que recebe a incidência dessa lei.”

Já para Bertotti e Battisti (2020), a TJ:

[...] preconiza pela humanização da atividade jurídica e a análise das consequências “terapêuticas” ou “(anti) terapêuticas” da aplicação da lei, atividade processual e das relações dos operadores do Direito e sujeitos processuais, apresentando-se como um mecanismo de promoção dos direitos humanos, o qual busca oferecer uma resposta menos sofrível possível ou que possa, de alguma forma, trazer algum ganho para qualquer dos envolvidos na relação processual, utilizando-se o Direito como um agente terapêutico, promotor de cuidado.

Isto é, *therapeutic jurisprudence* é compreendida como o estudo que analisa a repercussão e consequência da aplicação das leis aos cidadãos, trazendo consigo uma posição de cuidado com o indivíduo. Conforme explica Feinsterseifer (2018, p. 53):

[...] avaliam-se as consequências “terapêuticas” e “antiterapêuticas” da aplicação de determinada lei, em um contexto de cuidado, tanto quando o indivíduo assume posição de acusado, como a de vítima. Por essa sua característica, não se deve entender que a *therapeutic jurisprudence* visa unicamente à observância dos direitos dos réus e, da mesma forma, não busca reconhecer os direitos das vítimas. Trata-se de um mecanismo de consolidação dos Direitos Humanos, independentemente da qualificação processual do sujeito.

Deste modo, percebe-se que esta área é muito ampla e muito significativa, uma vez em que seu maior interesse é o cuidado e o bem-estar do indivíduo perante a lei, a fim de minimizar danos e traumas que ela pode proporcionar, sempre seguindo um viés ético, que permeia a união dos dois temas sob uma ótica de humanização.



## Direitos Humanos

Com o decorrer da evolução histórica da humanidade, notou-se a crescente ampliação de sistemas, grupos, sociedades e nações. Devido à tal crescimento, foi necessário que algumas leis fossem criadas para auxiliar na manutenção da ordem, contudo algumas revoltas surgiam ao longo dos anos em consequência da má aplicação dessas leis, o que valia para um nem sempre valia para o outro. Essa situação só agrava cada vez mais as diferenças entre classes sociais, nas quais uma detinha a leis a seu favor e todos os direitos para si, enquanto a outra via-se obrigada a trabalhar para manter a classe superior. Desse modo, os pequenos conflitos iam tornando-se cada vez maiores e por fim convertiam-se em grandes conflitos ou guerras, resultando na necessidade de criar uma organização que desse prioridade à proteção dos direitos humanos.

Conforme visto em Amaral e Boranga (2015, p. 1 e 2),

Direitos Humanos é um assunto que mesmo de forma indireta se perdura por tempos, desde a mesopotâmia, passando pela Grécia, Roma, pelos judeus, pelos Cristãos, Revoluções até chegar a primeira guerra mundial, foi nela que começou a dar um impulso, rumo aos Direitos humanos internacionalizado, participação ativa de todos os países.

Mas foi na segunda guerra mundial que isso realmente ganhou força, a crueldade de Adolf Hitler fez com que fosse ativado o alerta em relação aos Direitos das pessoas. Os Estados Soberanos sempre deram importância as relações entre si, as questões econômicas, políticas, deixando de lado os que nele habitavam.

A partir de então, mais especificamente com a criação da ONU (Organização das Nações Unidas) foram impostas regras através de tratados, com o fim de ampliar os direitos do ser humano e diminuir o poder do Estado. Foi nesse período então que Grandes forças se juntaram para que os Direitos humanos fossem Internacionalizado, criando uma união contra aqueles países autoritaristas que faziam de seus cidadãos meros "Zé ninguém".

Em meio ao empenho em igualar os direitos humanos no mundo, a ONU (Organização das Nações Unidas) criou um documento que ficou conhecido mundialmente como Declaração Universal dos Direitos Humanos. Conforme consta no site on-line da ONU, este documento foi elaborado por representantes de diferentes origens jurídicas e culturas de todas as regiões do mundo, sendo

considerado um marco histórico. Esse documento permanece em vigor até a atualidade, e nele constam direitos desde a liberdade e o direito à vida, até as questões básicas como moradia.

De acordo com Scholz (2017, p. 217):

No século XX, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, anunciada pela III Assembleia Geral da ONU (Paris-França) em 10 de dezembro de 1948, foi o vetor que impulsionou e expandiu o discurso dos direitos humanos para o mundo. Evidentemente o documento, que se queria universal, era uma resolução manifesta ao clima político e social que o mundo vivenciava no pós-guerra, era uma manifestação dialética, um protesto oficial perante a experiência dos campos de concentração e do holocausto.

Desse modo, entende-se que a ONU buscou trazer com a DUDH uma consciência mais humana a todos, com o objetivo de tratar o ser humano como tal, garantindo-lhe direitos básicos, como alimentação, saúde, moradia, segurança e educação, a fim de que não fosse possível repetir os atos cruéis cometidos pelos nazistas na Segunda Guerra Mundial.

Tendo em vista um viés educativo, em seu artigo 26, a Declaração aponta os direitos à educação, sendo estes de caráter obrigatório e gratuito, ofertados pelo poder público da nação. Conforme a ONU, na Declaração Universal dos Direitos Humanos

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (DUDH, 1948).

Assim, percebe-se que a educação gratuita até o ensino médio é um direito do ser humano, bem como o direito de cursar o ensino superior de

forma acessível. E cabe a todo cidadão auxiliar na busca pelos direitos, uma vez que beneficia a outros e a si próprio. Nesse sentido, na sequência desses escritos serão abordadas questões referentes a formação integral segundo o descrito na BNCC.

### **Formação integral na BNCC**

A educação voltada unicamente para o desenvolvimento intelectual do estudante fez-se presente até há pouco tempo. Em meio a tantas mudanças e leis, é oportuno inserir no debate a Base Nacional Comum Curricular, que surge como um documento normativo em vigor, orientando e padronizando a formulação curricular das redes escolares em geral, de modo a orientar todo o território nacional a implementar uma prática de igualdade e qualidade no ensino.

Sendo o currículo um documento considerado como base para toda a organização das escolas, é ele o responsável por estruturar o ensino, conforme visto em Metz, Wachholz e Canan (2020, p. 2):

O currículo pode ser considerado a base da organização escolar, sem o qual saberes e práticas não conseguiriam se estruturar. Por isso, ele não se estabelece apenas como saber sistematizado, que é composto por componentes curriculares pré-estabelecidos, mas como aquilo que define tudo o que uma escola realiza, bem como seu pleno funcionamento.

Pensar na Base como documento que promove a qualidade no ensino requer uma reflexão mais apurada, uma vez que o documento por si só não garante que as práticas de todas as escolas, dos diferentes entes federados, trabalharão no mesmo sentido com os mesmos recursos e com a mesma estrutura. Por isso, pensar no Direito Educativo como efetivação de uma política que garanta a qualidade do ensino em todos os espaços é muito importante.

A Base Nacional Comum Curricular estava prevista para ser construída ainda no artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) conforme e observa

no segmento: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”

De acordo com Santos (2020, p. 30), “Anterior à aprovação da Base no Brasil, não havia orientações normativas e, portanto, obrigatórias para elaboração dos currículos. Cada rede elaborava o seu currículo, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e livros didáticos.”

A educação é um direito do ser humano e atualmente surge com ela a preocupação com a formação integral do ser humano, de modo que este fique preparado não somente pelo viés intelectual/acadêmico, mas também no lado humanitário, sendo a escola o local de construção do sujeito em todos os aspectos do desenvolvimento, ou seja, cognitivo, físico, socioemocional. E foi pensando nesta formação completa do aluno que a Base aposta na formação integral (BNCC, 2018, p. 14):

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

A BNCC no ensino médio possui quatro grandes áreas de conhecimento determinadas pela LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); cada área possui especificações quanto ao tempo e à relação de conteúdos a serem trabalhados nessa fase de ensino. Santos (2020, p. 34) salienta que “Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos estudantes do Ensino Médio.”

O desenvolvimento integral dos educandos é uma concepção presente nas legislações brasileiras. O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta, em seu Artigo 2º, que a educação “tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando.” Dessa forma, a BNCC implica a construção de currículos mais relacionados à formação integral dos estudantes e reconhece que toda a trajetória pela educação básica deve ser pautada no desenvolvimento global do educando.

Santos (2020, p. 34) afirma que, “além do foco no desenvolvimento de competências, a BNCC apresenta como fundamento pedagógico, o compromisso com a ‘educação integral’, o qual é assegurado pelo desenvolvimento de competências.”

Desse modo, reconhece-se que o ensino básico deve visar:

[...] à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Deve-se compreender que o conceito de educação integral é referente a construir processos educativos que disponham de aprendizagens relacionadas com as necessidades e ou interesses de alunos.

Para Santos (2020), a educação integral deve ser:

Voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno dos estudantes nas suas singularidades e diversidades, a educação integral tem a visão do ser humano como um ser composto por diversos domínios, não apenas a dimensão cognitiva, mas também as dimensões emocional, social, motora e cultural. Uma educação integral significa assumir uma visão plural, singular e integral do estudante, considerando-o como sujeito de aprendizagem.

Sendo assim, a BNCC estabelece em suas competências uma educação completa, que compreende competências cognitivas, físicas e socioemocionais no ensino-aprendizagem dos educandos, proporcionando uma educação íntegra e o desenvolvimento integral enquanto ser humano que estará inserido em uma sociedade.

Santos (2020, p. 35) ressalta ainda que “oferecer aos alunos o desenvolvimento dessas competências socioemocionais, aliadas às habilidades cognitivas, permite que planejem e executem da melhor forma os objetivos, assim cumprindo a proposta de uma educação integral.”

Sob o mesmo viés, Metz, Wachholz e Canan (2020, p. 6) afirmam que:

No contexto escolar, deparamo-nos com inúmeras situações que devem ser incluídas no currículo e levadas para discussões junto aos alunos, uma vez que é direito destes e dever dos educadores colaborar com a sua formação, em prol da constituição de cidadãos mais humanos, justos e com capacidades de tomar decisões democraticamente.

Pensar em educação integral é colocar o aluno como sujeito na aprendizagem, é entender que a educação necessita garantir e promover o desenvolvimento humano como um ser pleno, ativo e participativo da sociedade.

Ressaltando ainda as ideias de Metz, Wachholz e Canan (2020, p. 10), cabe pontuar que

Na busca por essa nova identidade da escola fundamental, está a proposta de Educação Integral, compreendendo que a educação deve garantir o desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões, intelectual, física, emocional, social e cultural.

Por fim, percebe-se que a educação integral, de acordo com a BNCC, encontra-se fundamentada na teoria do desenvolvimento pessoal e profissional do ser humano, criando interrelações entre o afetivo, social, psicológico, cognitivo, físico e motor do educando, buscando deixá-lo apto e preparado para sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade, como um ser humano pleno, consciente, responsável e racional.

Metz, Wachholz e Canan (2020, p. 3) afirmam que “na perspectiva de construir uma educação de qualidade, o currículo escolar deve levar o sujeito a entender as relações, a posicionar-se e a situar-se dentro de um contexto.”

As autoras complementam ainda em relação à BNCC que “o documento afirma que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que confundem ‘educação integral’ com ‘educação ou escola em tempo integral’” (METZ; WACHHOLZ; CANAN, 2020, p. 12).

## **Conclusão**

Desse modo, compreende-se que o direito à educação é um direito de todos e deve ser gratuito e de fácil acesso, é regido pelo direito educacional, parte da legislação voltada à educação. Depreende-se também que a educação atualmente é voltada para a formação do indivíduo como parte da sociedade e não mais apenas como ser intelectual. Verificou-se também a importância de um mediador nas escolas e na vida social das pessoas, como meio de intervenção em conflitos. E foi a necessidade de mediação que instigou a ONU na busca pela paz, disseminando uma cultura de paz em todas as nações, com o intuito de minimizar os problemas deixados pelos conflitos e prevenir novos dissensos violentos igualmente avassaladores.

Entende-se também que a educação integral, conforme prevê a BNCC, será possível somente perante a garantia do direito educativo dos alunos, visando à proteção dos Direitos Humanos que, por sua vez, expressam as necessidades básicas do ser humano, tão necessárias à educação. Reconhece-se a relevância da mediação de conflitos no ambiente escolar, visto que este nem sempre se desenvolve de uma forma positiva e incentivadora, podendo resultar em violência. Entretanto a busca por uma cultura de paz neste ambiente tem se ampliado de forma significativa, resultando em uma redução de desfechos violentos ou negativos, sempre zelando pelo cuidado ofertado na *therapeutic jurisprudence* a fim de garantir assim uma educação de qualidade que modifique o destino dos alunos, uma vez que estes possuirão uma formação mais eficaz, sólida e de caráter global.

## Referências

AMARAL, Leonardo Correa do; BORANGA, Rodolfo. **Direitos Humanos após a Segunda Guerra Mundial**. Simpósio de Ciências Aplicadas da FAIT, 2015.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, fev. 2000.

BERTOTTI, I. L.; BATTISTI, F. Therapeutic Jurisprudence: práticas jurídicas a partir da ética do cuidado. **Vivências**, v. 16, n. 30, p. 145-159, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

DUPRET, Leila. **Cultura de paz e ações socioeducativas: desafios para a escola contemporânea**. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000100013>. Acesso em: 07 nov. 2021.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; BATTISTI, Fernando. Direito educativo, ética e Therapeutic Jurisprudence: interlocuções possíveis. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 20, n. 1, p. 36-49, jan./abr. 2019.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. **Therapeutic Jurisprudence: lições e práticas que podem humanizar o direito**. Curitiba: CRV, 2018. 122 p.

FERRAZ, Francisco César Alves. As Guerras Mundiais e seus veteranos: uma abordagem comparativa. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 56, p. 463-486, 2008.

GANEM, Cássia Maria Senna. Estado laico e direitos fundamentais. *In*: BRASIL. **Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois**. Os Alicerces da Redemocratização, 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-i-constituicao-de-1988/principios-e-direitos-fundamentais-estado-laico-e-direitos-fundamentais>. Acesso em: 12 dez. 2022.



GIGOSKI, Iarana De Castro; QUINTO, Jeanice Rufino; PACHECO, Luci Mary Duso; URI.RIIDE Brasil. **Direito educativo e as políticas públicas de mediação e pacificação no Brasil**. 2020.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 29, p. 311-361, 1997.

METZ, Graciela Deise; WACHHOLZ, Neusa Regina; CANAN, Silvia Regina. Currículo Ecolar, BNCC e Formação Integral. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-16, set./dez. 2020.

MOUSINHO, Renata *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.

Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 mar. 2022.

MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira (orgs.). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

NIEROTKA, R.L.; TREVISOL, J.V. Desigualdades sociais e elitismo da educação superior brasileira. *In: Ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul [on-line]*. Chapecó: Editora UFFS, 2019, p. 13-39. <https://doi.org/10.7476/9786550190071.0002>

OAB/MG. **Cartilha de mediação**. Comissão de Mediação e Arbitragem da OAB/MG. 2009. Disponível em

<http://www.precisao.eng.br/jornal/Mediacao.pdf> acesso em 06/11/2021.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 14 nov. 2021.

ONU - Organização das Nações Unidas. **A organização**. Disponível em:

<https://www.un.org/es/about-us>. Acesso em: 07 nov. 2021.

ONU - Organização das Nações Unidas. **História das Nações Unidas**.

Disponível em: <https://www.un.org/es/about-us/history-of-the-un>. Acesso em: 07 nov. 2021.

PACHECO, Florinda Maria Coelho. **A gestão de conflitos na escola: a mediação como alternativa**. Universidade Aberta, Lisboa, 2006.

PARANÁ. Ministério Público do Paraná. Cartilha temática nº 04. **Cultura de Paz: novas abordagens sobre prevenção da violência entre jovens**

projeto juventude e prevenção da violência entre adolescentes e jovens no Brasil: estratégias de atuação. MPPR, 2010.

SALOMÃO, Wiliander França. Os Tratados de Paz na Reestruturação da Ordem Jurídica Mundial após os Períodos de Guerras. **Revista Eletrônica do Curso de Direito - PUC Minas Serro**, n. 9, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/DireitoSerro/article/view/8542>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, Shaiane Barcellos dos. **As competências socioemocionais e a formação integral do estudante**: uma análise da BNCC. Cruz Alta, 2020.

SCHOLZ, Jonathan Marcel. As apropriações dos direitos humanos no Brasil: o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). **Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica Rio de Janeiro**, v. 9, n. 2, p. 214-243, maio/ago. 2017.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Método, 2016.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

VIEIRA, Mauro Luís; OLIVA, Angela Donato. **Evolução, cultura e comportamento humano**. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2017. Série Saúde e Sociedade. V. 1. 306 p.

## **CAPÍTULO 4**

# **DIREITO EDUCATIVO E MEDIAÇÃO DE CONFLITO ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA REALIDADE**

Iarana de Castro Gigoski

### **Introdução**

Este capítulo é um recorte da dissertação de mestrado, intitulada “Mediação de conflito escolar: cultura de paz e possibilidade de Direito Educativo”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, pela Universidade Regional Integrada das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen/RS.

A pesquisa teve foco na mediação de conflitos, analisando-a como um instrumento de solução e/ou de amenização de conflitos e violência escolar e verificando a possibilidade de ser meio de efetivação de Direito Educativo e, conseqüentemente, propagadora da Cultura de Paz.

Além disso, para o desenvolvimento da dissertação, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e de campo. A última é a base para este texto e foi elaborada por meio de questionários para gestores em duas escolas da rede

estadual de Ensino Básico de uma cidade ao Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Por meio da pesquisa bibliográfica, constatou-se, nos anos de 2016 a 2018, período este que se desenvolveu esta pesquisa, que a doutrina sobre mediação de conflito escolar como possibilidade de Direito Educativo e promotora da Cultura de Paz era modesta. Muito embora a mediação de conflitos já estivesse sendo aplicada em várias áreas, era pouco divulgada nas escolas.

Todavia, ciente da efetividade da mediação nos conflitos jurídicos, considera-se que tanto os direitos quanto os deveres, quando elaborados pelos próprios interessados (mediandos) e não por terceiros, fazem com que o acordo firmado entre ambos prevaleça e, por conseguinte, efetive-se, sendo cumprido com mais facilidade.

Por este viés, analisou-se também de que maneira as políticas públicas influenciam na realidade da atual convivência escolar e como são solucionados/amenizados os conflitos no ambiente escolar. Por isso, a pesquisa de campo abordou como os conflitos influenciavam a vivência escolar dos educandários pesquisados e como seus gestores administravam os conflitos nessas comunidades.

Assim, a partir de então, será explanado como foi realizada a coleta de dados, bem como a sua análise:

### **Planos de coleta e análise de dados**

A pesquisa de campo se efetivou em duas escolas estaduais de educação básica de uma cidade localizada ao Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A escolha dessas escolas ocorreu pelo fato de apresentarem o ciclo de formação completa (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Esse fator contribuiu com a pesquisa, uma vez que os conflitos inerentes a esses espaços são diversificados, pois há uma heterogeneidade de sujeitos/alunos aglomerados em um mesmo espaço, como crianças, adolescentes e jovens, com

faixa etária variada, com situações familiares, culturais e econômicas distintas, com etnias e religiões diversas, entre tantas outras individualidades e diversidades.

Quanto à escolha dos sujeitos, na delimitação da amostragem para a participação na pesquisa, definiu-se que seriam os gestores dos educandários, aos quais foi entregue um questionário para a totalidade dos que estavam nos cargos de Direção e Coordenação Pedagógica das escolas em comento.

### **Planos de coleta**

Para a coleta de dados, utilizou-se o instrumento questionário com os sujeitos da pesquisa. Para os gestores, o questionário foi entregue no momento da visita à escola e foi marcado um dia para o recolhimento pela pesquisadora, assim como para a devolução do Termo de Consentimento, ficando os sujeitos à vontade para responderem às questões no momento que julgassem mais oportuno, desde que dentro do prazo estipulado.

Os sujeitos foram informados que sua participação na pesquisa seria voluntária e anônima (sem identificação), bem como que a duração de sua participação no estudo seria apenas o tempo despendido para a resposta do questionário e que, após esse procedimento, não seria necessário nenhum outro envolvimento no estudo por parte do pesquisado.

Ressaltou-se, ainda, que a participação dos pesquisados não acarretaria nenhum benefício direto a nenhum dos participantes, porém, contribuiria para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado (mediação de conflitos escolares) e os seus resultados poderiam auxiliar no desenvolvimento de estudos futuros. Sendo assim, inexistiam quaisquer riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, com exceção do desconforto com o tempo destinado ao preenchimento do questionário.

Além disso, os pesquisados foram informados de que a não participação ou desistência após ingressarem no estudo não implicaria nenhum tipo de prejuízo a eles, que a sua participação não estava relacionada a nenhuma forma

de avaliação profissional ou de desempenho e que não havia previsão de nenhuma espécie de pagamento pela participação no estudo. Também foi esclarecido que, de igual forma, o participante não teria custo algum com respeito aos procedimentos envolvidos.

Frisou-se a confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes, os quais foram preservados neste capítulo, pois os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem a identificação dos participantes do estudo. Assim, o anonimato dos sujeitos está garantido pelo tratamento a eles por siglas e números, sendo os gestores identificados pela letra G seguido do número, por exemplo, G<sub>1</sub>, G<sub>2</sub>, G<sub>3</sub>...G<sub>n</sub>.

Os dados coletados foram utilizados para compor a análise da pesquisa, “pois analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa” (MARTINS, 2001, p. 71).

A análise<sup>1</sup>, como mecanismo de organização do material coletado, esteve presente em todo o processo da investigação, isto é, na construção da problemática de pesquisa, na verificação da pertinência das questões estudadas, nas tabulações dos questionários, nas análises de documentos e nas demais informações que fizeram parte da coleta de dados.

Nessa perspectiva, inicialmente se fez a aproximação empírica com os sujeitos da pesquisa, a constituição do *corpus* e a coleta de dados. Após, com o término da coleta de dados e com a construção de um conjunto de categorias descritivas, que contribuíram no sentido de agrupar ideias e conceitos inter-relacionados com a teoria, para que se pudesse explicar e/ou compreender as questões de pesquisa, passou-se à fase mais formal da investigação, a análise dos dados.

---

<sup>1</sup> De acordo com Lüdke e André (2004, p. 45), a organização do material coletado para a análise qualitativa é dividida em dois momentos: “A tarefa de análise implica, em um primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Em um segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências em um nível de abstração mais elevado”.

## **Da análise dos dados**

O objetivo, a partir de então, é o de analisar o questionário realizado junto às Escolas Estaduais nas quais foi aplicado. O instrumento foi respondido pelos gestores dos dois educandários no ano de 2018, e procedeu-se da seguinte forma: durante uma visita foram entregues aos gestores o questionário impresso e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que explicava aos participantes como a pesquisa ocorreria e o que se pretendia. Foi estabelecido o prazo de uma semana para o retorno da pesquisadora para buscar as respostas.

Esclareceu-se novamente que a pesquisa não traria qualquer benefício direto a nenhum dos participantes, que a participação seria voluntária e sem pretensão de avaliação profissional. O anonimato das respostas está garantido por lei. A análise das questões será identificada, conforme descrito: pela letra G, seguido de um número, como por exemplo: G<sub>1</sub>, G<sub>2</sub>...

A pesquisa de campo tinha por objetivo: a) compreender de que forma as políticas públicas influenciaram na atual realidade da convivência escolar e como auxiliam na solução dos conflitos nesse âmbito; b) verificar se o direito educativo pode se efetivar através da utilização da mediação de conflitos no meio escolar; c) identificar quais os conflitos mais frequentes nessas escolas, quais os sujeitos que mais conflitam e de que forma a mediação pode ser utilizada com a finalidade de efetivar a Cultura de Paz.

## **Do questionário**

O questionário entregue aos participantes continha dez questões de cunho descritivo e uma questão objetiva que pretendia analisar o nível de ensino dos participantes. Nove gestores responderam ao questionário, destes dois possuem como formação a pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) e sete possuem a *Lato Sensu* (Especialização).

Para análise das respostas, todas serão descritas integralmente, conforme foram repassadas à pesquisadora. Também é necessário frisar que estão embaralhadas, não havendo uma ordem ou uma identificação, como, as cinco primeiras da Escola Estadual “A” e as quatro últimas da Escola Estadual “B” ou vice-versa. Além disso, as respostas foram sempre colocadas na mesma ordem, todas as respostas do G<sub>1</sub> são do mesmo respondente e assim sucessivamente.

### **A existência de conflitos, formas de manifestações e os mais frequentes**

A primeira questão interrogava: Há conflitos em sua escola? Como se manifestam e quais os mais frequentes? 100% das respostas foram assertivas, dizendo que há conflitos, o que diferencia é a sua manifestação, podendo ser verificadas a seguir, na íntegra, algumas respostas recebidas:

G<sub>1</sub>: “Sim. Discussões entre colegas (alunos) e entre professores e alunos”;

G<sub>2</sub>: “Sim. A escola é um espaço de convivência, aprendizagem e divergência, que geram decorrentes conflitos, sendo os mais frequentes as hostilidades verbais”;

G<sub>3</sub>: “Sim, pequenas situações. Manifestam-se a partir da prática de *bullying* entre alunos, xingamentos e manifestações de estresse”;

G<sub>4</sub>: “Sim, os conflitos ocorreram em pequenas escalas, principalmente em sala de aula, envolvendo alunos e professores com questões sobre comportamento e modos e estudo”;

G<sub>5</sub>: “Surgem através de desentendimentos por palavras mal colocadas e agressões verbais entre alunos. As mais frequentes são verbais”;

G<sub>6</sub>: “Sim. Falta de respeito com o professor e desentendimento entre colegas. E algumas situações de *bullying*, são resolvidas pelos professores e os casos mais sérios enviados a Direção”;

G<sub>7</sub>: “Sim, há conflitos, geralmente são por não aceitarem os limites impostos e regras para cumprirem”;

G<sub>8</sub>: “Sim. Falta de respeito com o professor e desentendimentos entre colegas. Algumas situações de *bullying* são resolvidas pelos professores e os casos mais graves enviados a direção”;

G<sub>9</sub>: “Há. Em forma de desentendimentos, agressões verbais, *bullying* e eventuais agressões físicas”.

Analisadas as respostas da questão 1, observou-se que os conflitos ocorrem de maneira diversa, chegando, inclusive a gerar violência. O *bullying*, a não aceitação das regras, o desrespeito e as agressões verbais são exemplos apresentados pelos pesquisados. Essa realidade decorre do fato de a escola



agrupar um número, cada vez maior, de crianças e adolescentes, com suas individualidades nas mais variadas vias.

Anterior a qualquer comentário, far-se-á uma análise sobre a temática *bullying*, que está muito presente nas instituições de ensino, assim como nas respostas apresentadas pelos pesquisados.

No tangente ao *bullying*, a lei n. 13.185, de novembro de 2015, instituiu o Programa de Combate À Intimidação Sistemática (*bullying*), abordando seu conceito, características e classificação. O art. 4º enumera os objetivos desse programa, entre eles: “I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade” e “IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar” (BRASIL, 2015).

O *bullying* ocorre em inúmeros lugares, mas é na escola que frequentemente se apresenta. Ferreira (2010, p. 359) conceitua esse termo como “provocação, intimidação ou agressão, física ou verbal, feita por indivíduo mais desinibido, mais velho, mais forte e etc., a outro mais tímido, mais novo, mais fraco e etc.”

Olweus (1983 apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 29) salienta, em seu texto “Violencia y acoso escolar. Bullying, cyberbullying y ciberconvivencia”, o significado de *bullying*:

**Acoso escolar o bullying:** es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno/a, o varios, contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios.

Assim, pode-se afirmar que o indivíduo causador do *bullying* (*bully*) abusa do poder, para intimidar, impor sua autoridade e dominar a vítima. Ainda em relação ao *bullying*, mais especificamente na escola, Silva (2010, p. 22) menciona que esse “pode ser considerado o retrato da violência e da covardia

estampadas diariamente no templo do conhecimento e do futuro de nossos jovens: a *escola*”, podendo ocorrer de duas maneiras, direta ou indiretamente. Todavia, a vítima normalmente sofre inúmeras ofensas de uma única vez, o que acaba acarretando a exclusão social, bem como na evasão escolar.

As formas de *bullying*, juntamente com as de *ciberbullying*, são elencadas por Arruabarrena, Zalduegi e Fernández (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 37):

**Físico:** en este tipo de acoso, nos encontramos con agresiones físicas como golpes, lesiones, cortes, empujones, o cualquier acción que implique um daño de este tipo;

**Verbal:** insultos, comentarios desagradables y cualquier falta de respeto que se haga por la vía verbal;

**Psicológico:** cualquier tipo de agresión verbal o física, al fin y al cabo, va a tener una transcendencia psicológica, y como hemos comentado antes va generar daños a ese nivel. Desde luego e estos casos, el autoconcepto y la autoestima, se suelen ver muy afectadas, porque en algunos casos la víctima llega a pensar que es culpable de lo que le está ocurriendo;

**Social:** avergonzar y ridiculizar ante un público, por pequeño que sea, ya que al incluirlo en la acción, aunque sea de forma indirecta, se genera una situación social y por lo tanto el impacto es mayor. La exclusión social también forma parte de este tipo de acoso;

**Sexual:** agresiones sexuales físicas y verbales entrarían dentro de esta tipología. Comentarios desagradables y dañinos con contenido sexual, distribución de fotografías íntimas.

Silva (2010, p. 24) esclarece, em relação ao *bullying* sexual, que “não raro o estudante indefeso é assediado e/ou violentado por vários colegas”. Aborda ainda a forma virtual ou *ciberbullying*, que ocorre devido aos avanços tecnológicos e se configura pela “utilização de aparelhos e equipamentos de comunicação (celular e internet), que são capazes de difundir, de maneira avassaladora, calúnias e maledicências.”

Com relação aos grupos de risco, Arruabarrena, Zalduegi e Fernández (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 36) explanam que qualquer um pode ser vítima de *bullying*, no entanto há grupos mais propensos a isso: “**alumnado con diversidad funcional; alumnado con orientación sexual diferente a la heterosexual e alumnado perteneciente a minorías étnicas o inmigrantes**”. O primeiro grupo é formado por alunos que possuem necessidades especiais, que por sua vulnerabilidade sofrem *bullying*; O segundo por sair dos estereótipos

estabelecidos pela sociedade no concernente a sua orientação sexual e o último pelas diferenças culturais ou de traços físicos.

O *bullying* é uma das consequências da heterogeneidade nas escolas, que, mesmo com a existência do princípio da equidade, mantêm a ideia de que todos são iguais e devem ser tratados da mesma maneira. Todavia, isso faz com que os conflitos ocorram com mais frequência e, como já mencionado, pode se ampliar à violência. O fato é que não há como exigir dos alunos essa “igualdade” de condições, seja de estudo, de ações e/ou de reações, pois a realidade desses, inúmeras vezes, é diversa.

Então a escola, como um local físico, é um estabelecimento público ou privado que possui a função de ministrar o ensino coletivo dos alunos, podendo, ainda, designar o material humano e o conjunto de sujeitos, “sistema ou doutrina de pessoa notável em ramo de saber e seus seguidores” (FERREIRA, 2010, p. 303).

A escola ainda é definida como o espaço no qual se realizam trocas de conhecimentos, experiências e vivências entre os seus agentes, e isso, como regra, é conduzido por pessoas que devem estar habilitadas e capacitadas para tanto, pois, “a escola é um sistema com o objetivo de gerar *produto(s)* (bens e/ou serviços) que atendam às necessidades das pessoas, a saber: pais, alunos, funcionários, professores, comunidade, entidade mantenedora e sociedade” (PÓVOA FILHO *et al.*, 1996, p. 32).

No caso, o produto que se obtém na escola é a educação. A educação, de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal, de 1988, é “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, o que inclui a escola, que é um dos primeiros ambientes sociais que a criança frequentará (BRASIL, 1988).

Quando se aborda o dever do Estado, levam-se em consideração os preceitos legais e as políticas públicas capazes de promover uma aprendizagem para a vida democrática e cidadã. Essas políticas devem incorporar valores sociais, assim como a ética, a moral, a tolerância, o respeito e a convivência pacífica entre tantos.

Pérez de Guzmán e Pérez Serrano (apud ALONSO; HERNÁNDEZ, 2017) afirmam que a escola é um espaço de significativa importância para o indivíduo, pois é o local no qual os alunos podem receber conhecimento, assim como desenvolver atitudes e hábitos de convivência.

A escola é um ambiente que acolhe uma diversidade de pessoas em um único espaço e, por consequência, isso é um dos fatos geradores de conflitos neste ambiente. Chrispino e Chrispino (2011) afirmam, por este viés, que, quando a escola se tornou uma instituição de massa, passou a abrigar um número cada vez maior de alunos, o que ampliou as divergências. A escola, anteriormente habituada a lidar com “iguais” e, conseqüentemente, com um número inferior de alunos e de conflitos, não se preparou para tamanha diversidade, tanto de material humano quanto de individualidades.

Nesse sentido, Pérez (2003) afirma que “somos diferentes en ideas, gustos, sensibilidades, intereses, sentimientos, capacidades... Hay mucha variedad de puntos de vista e intereses entre nosotros. Estas diferencias son las que consituyen el origen de los conflictos.”

Ortega-Ruiz e Rey (2007)<sup>2</sup> explicam que a visão da realidade, as pretensões, as aspirações e o enfrentamento do dia a dia ocorrem de maneira diferente entre indivíduos, principalmente ao que se refere aos interesses relacionados à diferença de classe social.

Dessa forma, o contexto social em que vivem os alunos possui grande influência em seu comportamento no ambiente escolar. Os alunos mais carentes não têm as mesmas possibilidades e oportunidades, tampouco as mesmas aspirações, que os da classe mais elevada, considerando os direitos fundamentais constitucionais, previstos no artigo 6º, da CF de 1988: a

---

<sup>2</sup> Os interesses decorrem das necessidades que cada indivíduo possui frente a realidade social em que vive: “Lo que sucede en el ámbito de las sociedades desarrolladas es que, a mayor estado de bienestar, más conciencia social referida a la mejora de la vida se produce. Sin embargo, cosa distinta les ocurre a los que viven en las regiones pobres y muy pobres, en las que la aspiración justa suele ser la búsqueda de un mínimo que permita ir resolviendo las necesidades básicas, sin lo cual no es posible hablar del cumplimiento, aunque sea mínimo, de los derechos humanos.” [...] “hace que sea muy complicado afirmar que lo que es bueno para un lugar no se claramente insuficiente para otro; o que lo resulta imprescindible en una zona, en otra no es más que algo que se desprecia por poco relevante y generalizado” (ORTEGA-RUIZ; REY, 2007).

alimentação, a moradia, a infância, a saúde, a educação, o lazer, a segurança (BRASIL, 1988).

A diferença de classe social é refletida na escola entre seus agentes, isso atinge a visão de interesses e necessidades. Na escola, por vezes se esquece que o aluno é uma criança ou um adolescente em desenvolvimento e está começando sua vida longe dos olhos de seus familiares. Espera-se, muitas vezes, encontrar nesse contexto aceitação, entendimento, reconhecimento e respeito, não disputas incessantes para saber quem é ou vai ser o melhor.

Um exemplo está relacionado às profissões. O que você vai ser? Um médico, um engenheiro, um gari, uma cozinheira... Os alunos com mais dificuldades obterão resultados considerados “piores”, muitas vezes terão trabalhos inferiores, com salários menores e, em alguns casos, poderão inclusive depender de apoio financeiro de órgãos estatais para sobreviver. No entanto, o que realmente interessa para esses alunos? Quais suas necessidades e vontades? Por este viés, de diferentes realidades, prioridades, interesses, os conflitos também se fazem presentes nos ambientes escolares.

A escola é uma instituição que faz parte da sociedade, e que, por sua vez, é conduzida e levada pelo Poder Público e pela própria sociedade a desenvolver nos seus alunos as habilidades necessárias para cumprirem com os seus interesses, considerando cada época, que neste momento se define como um Estado Democrático de Direito<sup>3</sup>.

Assim, vive-se em uma sociedade democrática e, dessa forma, tem-se uma escola democrática. No entanto, Ceccon (apud GUIMARÃES, 2003, p. 53) esclarece essa visão afirmando o que segue:

A escola não é democrática porque a sociedade em que vivemos ainda não é verdadeiramente democrática. Os donos do poder são também os donos do saber e, assim como os mais pobres são marginalizados pela escola, também o são no plano das relações de trabalho. Os

---

<sup>3</sup> Estado Democrático de Direito é considerando aquele que se rege por normas democráticas, com eleições livres, periódicas e pelo povo (MORAES *et al.*, 2018). Democracia é a “doutrina ou regime político baseados nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder, ou seja, regime de governo que se caracteriza, em essência, pela liberdade do ato eleitoral, pela divisão dos poderes, pelo controle da autoridade, dos poderes de decisão e de execução” (FERREIRA, 2010, p. 653).

pobres são excluídos tanto da escola quanto da participação nas decisões. A escola é parte integrante dessa sociedade injusta e desigual, ela não passa de uma peça na engrenagem ainda maior que é a sociedade em que nós todos vivemos.

Apesar de todos os problemas que se enfrentam na atualidade, principalmente no ambiente escolar, não se deve esquecer da família, que também tem responsabilidade com a educação, porém há que se considerar que muitas vivem abaixo da linha da miséria. Além das dificuldades financeiras, o aluno pode ter uma realidade familiar complexa e isso acaba refletindo na escola.

A família é o primeiro grupo social que um indivíduo contata, sendo de sua responsabilidade o incentivo à educação. Arrubarrena, Zalduegi e Fernández (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 111) esclarecem:

*Familiar:* el primer grupo de personas con las que nos relacionamos al nacer es el de la familia. Em ese conjunto de relaciones que creamos desde el inicio de nuestra vida, aprendemos y nos vamos desarrollando poco a poco como personas, y que esas relaciones sean positivas y convivamos en un entorno seguro y agradable, hará que adoptemos las capacidades y habilidades oportunas para después poder convivir pacíficamente em otros entornos y grupos.

Todavía, nem todos os alunos têm uma estrutura familiar capaz de desenvolver o indivíduo como um todo, eis que muitos são abandonados pelos pais, vivem em ambientes degradantes e violentos, tanto emocionais como fisicamente e, por conta disso e de outros fatores, desenvolvem dificuldades em conviverem com os demais.

Considerando esses aspectos, principalmente a diversidade que gera conflitos, não há como estes não se fazerem presentes em um ambiente de convivência. Porém, há duas maneiras de serem observados: positivamente, como uma oportunidade de crescimento das relações humanas dos educandos, ou negativamente como algo que se deve evitar por prejudicar ou violar os direitos dos demais. Por isso, considerando como as escolas se apresentam em relação aos conflitos, cada vez mais complexos, deve-se inicialmente esclarecer para as crianças e adolescentes que, assim como devem cumprir a lei e respeitar

as pessoas fora das instituições de ensino, da mesma maneira devem agir nesse meio, pois, de acordo com Oliveira (2017):

[...] não é possível usufruir bem do direito à Educação e construir um desenvolvimento educacional sistematizado, pleno e qualitativo em uma sala de aula que emana a desordem e a indisciplina, em um espaço em que a violência parece algo banal, descumprindo as obrigações inerentes ao pleno exercício desse direito (à Educação) que requer e urge pelo necessário respeito ao direito de todos.

A partir dessa compreensão, há a necessidade de encontrar ou elaborar mecanismos capazes de desenvolver habilidades para administrar, solucionar ou amenizar os conflitos, com o intuito de melhorar o respeito e a paz entre os componentes do espaço escolar.

Todavia, o conflito e a violência no contexto escolar, apesar da complexidade de fatos, agentes e fatores, têm a possibilidade de serem amenizados, solucionados ou ainda, ao que se refere à violência, prevenidos, por meio de um recurso denominado de mediação de conflitos, com o qual se torna possível aprimorar a convivência, proporcionando uma consciência de paz e de respeito no ambiente escolar.

### **Fatores causadores de conflitos**

A questão 2 indagava: quais fatores poderão estar na origem dos conflitos no ambiente escolar em que trabalha? Têm-se as seguintes respostas:

G<sub>1</sub>: “1º Falta de limites e responsabilidades dos alunos. 2º Falta de interesse dos mesmos”;

G<sub>2</sub>: “O comportamento inadequado do aluno em sala de aula é o principal fator desencadeante dos conflitos professor x aluno, a violência dos meios sociais e, em alguns casos, familiares contribuem para a intolerância e o desrespeito entre aluno x aluno”;

G<sub>3</sub>: “Desestrutura familiar, estresse do trabalho no noturno, cansaço, desmotivação”;

G<sub>4</sub>: “Falta de diálogo entre pais e filhos; uso demasiado de vídeos, jogos e outros aplicativos relacionados a internet”;

G<sub>5</sub>: “As relações interpessoais e problemas trazidos de fora da escola”;

G<sub>6</sub>: “Falta de limites, imaturidade, tolerância e alguns transtornos psicológicos que devem ser tratados por profissionais de saúde”;

G<sub>7</sub>: “Acredita-se que sejam todos originados pela desordem familiar”.

G<sub>8</sub>: “Falta de limites, imaturidade, tolerância e alguns transtornos psicológicos que devem ser tratados por profissionais de saúde”;  
G<sub>9</sub>: “Diferenças, *bullying*, valores diferentes que uma criança traz e não coincidem com os valores dos demais”.

Considerando, em um primeiro momento, alguns dos fatores que possam estar na origem dos conflitos nas escolas dos pesquisados, têm-se as observações referentes à família, ao cansaço e ao estresse do trabalho, ao *bullying*, à diferença de valores, aos conflitos extraescolares, entre outros.

A relação da criança com o ambiente familiar, na sociedade atual, está comprometida. Entre outros motivos: as crianças ingressam cada vez mais cedo na escola e os pais ou responsáveis têm seu tempo reduzido para seus filhos, eis que precisam incessantemente trabalhar para suprir as necessidades da família. Com a convivência familiar reduzida, surgem algumas consequências, dentre elas, a ampliação do conflito escolar.

Muito embora a família seja responsável pela educação de seus filhos, o Estado também tem esse dever e juntos a obrigação de auxiliar e proporcionar meios e mecanismos para que essas crianças, adolescentes e jovens venham a se desenvolver como pessoas. Como dever, a família tem a obrigação de zelar e educar, e o Estado de propor e efetivar políticas públicas para esse fim.

No entanto, tanto a família quanto o Estado muitas vezes negligenciam suas obrigações ou por falta de ação ou por descaso com a educação. No que concerne ao reflexo dessas não ações familiares e estatais, Oliveira (2017) explana o seguinte:

Na prática diária do trabalho escolar, diante da indisciplina escolar e da violência alarmante, é comum muitos profissionais da Educação ouvirem de pais e/ou responsáveis que, quanto a conduta dos seus filhos “não sabem mais o que fazer”. É diante de situações como esta, o professor e a escola, quando não preparados, sentem-se perdidos, uma vez que os pais perderam o controle com a educação dos filhos, como trabalhar agora as deficiências de uma educação no seio familiar?!

Diante disso, inúmeros conflitos vêm à tona e ocorrem em vários ambientes sociais, inclusive na família e na escola, como os mencionados pelos



pesquisados. Todavia, não se pode esquecer que há uma relação entre o Direito e a educação. Por isso, é fundamental o conhecimento daquele para que esta venha a desenvolver suas funções, pois o Direito expõe preceitos e deveres tanto da família como do Estado no que se refere à educação e aos direitos das crianças e adolescentes, bem como de todos os indivíduos que compõem uma sociedade.

A nova realidade escolar<sup>4</sup>, qual seja, com maior concentração de indivíduos em um único meio, consequência da universalização e da obrigatoriedade do ensino, ampliou o número de conflitos.

Porém, da mesma forma que os pais não estavam preparados para essa nova realidade de conflitos, não se pode ignorar o dever da família, que é o de educar, bem como de socializar seus filhos. Segundo afirma Oliveira (2017) a socialização do indivíduo tem seu início no ambiente familiar, assim como a cidadania, sendo esta é primordial ao ser social, porém, tanto para a socialização como para a cidadania são aprimoradas e aperfeiçoadas no ambiente escolar.

Sendo assim, há que se considerar que, se o ambiente familiar não for favorável ao desenvolvimento da socialização e da cidadania, isso acarretará o contrário, porém tudo o que se vivência na sociedade pode, por vezes, ter se desenvolvido no meio familiar, sejam atitudes positivas ou negativas.

Por esse viés, reiteradamente analisa-se a questão escola, uma vez que esta abrange um número muito alto de diferenças entre as paredes de seu prédio, pois há a diversidade entre os alunos, bem como de alunos e estes, antes de assim o serem, são membros de uma comunidade e trazem seu histórico de vivências sociais juntamente com o material escolar.

---

<sup>4</sup> A abrangência de um número cada vez maior de crianças e adolescentes nos ambientes escolares decorre do fato da universalização e da obrigatoriedade do ensino. E é por este viés que Curry (apud OLIVEIRA, 2017) explica: “[...] com a universalização e a obrigatoriedade do ensino (fundamental) implicam em colocar todas as crianças na escola, ou seja, todas as crianças com suas características pessoais, o sistema educacional passou a conviver com uma maior grandeza de diversidades sociocultural em que adentram a escola pelas crianças com peculiaridades próprias. [...] Não que tal realidade não existisse, mas como a educação era elitizada e celetista, a grandeza numérica associada a um perfil sociocultural mais homogêneo não ganhava tanta expressão.”

Partindo do princípio de que Políticas Públicas são o conjunto de disposições, medidas e procedimentos que traduzem a orientação política do Estado, regulam as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público e que as políticas públicas educacionais se referem a tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em relação à Educação, foi por meio das políticas públicas existentes que se colocou, no mesmo ambiente, essa heterogeneidade de indivíduos.

A noção de políticas de educação é recente e abrange sistemas complexos de ensino, que incluem currículos claramente definidos, uma universalidade de alunos em sala de aula cumprindo com as jornadas escolares definidas e obrigatórias, assim como a função do Estado em manter, fiscalizar e financiar de maneira pública e/ou privada a educação (NEUBAUER, 2015, p. 779).

A política da obrigatoriedade e da universalidade da educação fez surgir um novo desenho escolar, não preparado para a massificação e para a heterogeneidade de alunos, por este motivo é que ocorreu a ampliação de conflitos<sup>5</sup> no ambiente escolar. Assim, diante dessa nova realidade, os responsáveis por formularem as políticas públicas educacionais têm o dever de “buscar hipóteses do problema para propor ações concretas, visando solucioná-lo ou amenizá-lo” (CHRISPINO; DUSI, 2008, p. 598).

Ainda se pode afirmar que a causa de todo conflito decorre de mudanças, real ou percebida, ou ainda, da perspectiva de que algo possa mudar (FIORELLI; FIORELLI; MALHADAS JUNIOR, 2008). Ademais, os conflitos fazem parte das relações humanas, que estão presentes em qualquer tempo e espaço de convivência coletiva, consideradas as características, convicções, educações, religiões e orientações sexuais distintas existentes entre os sujeitos. (RODRIGUES, 2016).

Esclarece Rodrigues (2016), em relação aos conceitos envolvendo a questão da violência, que eles são amplos e abrangentes, podendo partir desde

---

<sup>5</sup> Conflito é toda opinião contrária ou maneira divergente de interpretar algum acontecimento, sendo assim, todos os que vivem em sociedade tem a experiência do conflito, em todas as fases da vida e, ainda podem ser pessoais, ou seja, fazer/não fazer, ir/não ir, entre outros, ou interpessoais que são: briga com o vizinho, separação familiar, guerras, desentendimentos escolares (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p. 558).

a diferenciação de guerra e paz, passando por tortura física e psicológica, maus tratos, etc. No entanto, quando se trata de violência escolar, esta apresenta três dimensões sócio-organizacionais capaz de ocasioná-la: “a degradação do ambiente escolar em razão da gestão e estruturas deficitárias; a violência que se inicia de fora para dentro da escola, [...] e as manifestações de violência internas e específicas de cada instituição escolar” (DEBARBIEUX apud RODRIGUES, 2016, p. 99).

Em relação à visão que se tem dos conflitos, de maneira geral eles são considerados negativos, no entanto, quando fazem parte da socialização do indivíduo, podem ser considerados positivos. Quanto à solução desses conflitos, hodiernamente, tem-se como instrumento a mediação de conflitos, por esse viés o conflito é algo positivo, natural e necessário para aprimorar as relações, desenvolver habilidades de administração, representando o caminho para o entendimento e a pacificação da relação conflituosa entre as partes.

Todavia, para que a mediação de conflito aconteça, é necessário um processo interacional, que se dá entre duas ou mais partes, em que predominam relações antagônicas, nas quais as pessoas interveem como seres totais em suas ações, pensamentos, afetos e discursos, que em algumas vezes, mas não necessariamente e nem sempre, podem ser processos conflitivos agressivos, que se caracterizam por ser um processo construído pelas partes e, por fim, que pode ser conduzido por eles ou por terceiros (FIORELLI, FIORELLI; MALHADAS JUNIOR, 2008).

Por meio da mediação, buscam-se os pontos de convergência entre os envolvidos, para que se possa amenizar a discórdia e facilitar a comunicação. A mediação prima pelo diálogo e o estimula para resgatar os objetivos em comum que possam existir entre os indivíduos que estão vivendo a situação conflituosa (SALES, 2007).

Chrispino e Chrispino (2011, p. 402) esclarecem que a vantagem de se utilizar a mediação de conflito é que, caso os mediandos cheguem a um acordo, torna-se possível habitar o mesmo espaço sem que as relações tenham sido destruídas, o que possibilita um convívio posterior.

Alonso (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 117), além de afirmar que a mediação é uma técnica capaz de promover a melhora da convivência no ambiente escolar, salienta que depende de um processo para sua criação, que deve seguir algumas fases de maneira ordenada, as quais são necessárias e requerem tempo, pois isso favorece sua aplicação sistemática. Em relação ao tempo destinado para se colocar em prática a mediação escolar (Servicio de Mediación Escolar), o autor esclarece que isso dependerá das necessidades da escola e dos conflitos existentes em seu meio.

No tocante às fases para a instauração do serviço de mediação escolar, Alonso (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 118-120) as explica cada uma delas:

**1. Fase de *presentación y aprobación*:** se trata de presentar un informe al Claustro, al Consejo Escolar y a la Comunidad Educativa, para contar con su aprobación y colaboración.

**2. Fase de *institucionalización en documentos del centro*:** La idea del Proyecto que se desea instaurar en el centro escolar como un nuevo Servicio de apoyo a la comunidad educativa, requiere su institucionalización en los documentos principales.

**3. Fase de *formación de mediadores*:** La aplicación del Servicio de Mediación en el centro demanda esta etapa fundamental, donde los futuros mediadores reciben la formación sobre la teoría de la mediación, el conflicto, las habilidades y el entrenamiento en casos.

**4. Fase de *divulgación del Proyecto*:** Divulgar la idea aprobada e institucionalizada es fundamental para el conocimiento de toda la comunidad educativa y el entorno escolar. Esto se puede hacer a través de reuniones, campañas informativas, tutoría, web, blog, posters, redes sociales, etc.

**5. Fase de *selección y creación del equipo de mediadores*:** Los mediadores formados han de ser seleccionados para formar el equipo inicial. Han de reunir una serie de condiciones detectadas durante la formación. Este equipo puede ser entre iguales o mixto, del propio centro o agentes externos.

**6. Fase de *Premediación*:** Con esta fase se trata de preparar la mediación con el conocimiento y análisis de la información previa necesaria y con el contacto de las personas u organismos involucrados previsiblemente. Para ele, es necesario seguir unos pasos, especialmente en los conflictos más complejos.

**7. Fase de *Mediación*:** El acto de la Mediación es el central del proceso. Con la información previa de la premediación (no siempre necesaria), se desarrolla el protocolo con las fases establecidas en el caso de la mediación formal. En ella, los mediadores conducirán el diálogo con las técnicas y estrategias requeridas, hasta llegar al acuerdo entre las partes.

**8. Fase de *evaluación y seguimiento*:** El seguimiento de acuerdo de la mediación marcado en los tempos de revisión, por un lado, y la evaluación del desarrollo de la mediación, por otro, resultan fundamentales para validar y mejorar el propio proceso y los actores involucrados.

Dessa forma, embora existam conflitos há soluções, eis a mediação de conflitos, a qual deve ser implementada nas escolas face sua capacidade e eficácia comprovada em outros setores, bem como em outros países, além de ser a condução para a efetivação da Cultura de Paz.

### **Existência de casos de violência (física ou psicológica)**

A questão três indagava se: No meio escolar já houve casos de violência (psicológica ou física)? Qual foi o caso? Ficando assim as respostas:

G<sub>1</sub>: “Sim. Principalmente psicológica (*bullying*). Raramente física e sem gravidade”;

G<sub>2</sub>: “Sim. A violência é uma realidade da sociedade e como a escola é um reflexo da mesma, convive com várias manifestações de conflitos. Dentre os mais comuns é o *bullying*”;

G<sub>3</sub>: “em branco”;

G<sub>4</sub>: “Pequenos casos em que alunos já vem de casa com problemas e assim enfrentam situações de baixa autoestima”;

G<sub>5</sub>: “Frequentemente surgem. São situações de *bullying*”;

G<sub>6</sub>: “Há conflitos sim. Mas não de grandes proporções. E são resolvidas juntamente com a família”;

G<sub>7</sub>: “Sim já teve e tem, mas não são de grandes proporções, mas todas resolvidas juntamente com a família”;

G<sub>8</sub>: “Sim. Casos mais leves resolvidos com a direção, pais e alunos. Um caso registrado na DP neste ano (agressão verbal e física por conta de um namorado)”;

G<sub>9</sub>: “Sim já teve e tem, mas não são de grandes proporções, mas todas resolvidas juntamente com a família”.

Nota-se que, exceto por um caso grave de violência que chegou a ter Boletim de Ocorrência - BO registrado, devido a agressões físicas, os demais casos envolvem agressões verbais e xingamentos, mas há nas duas escolas casos de agressões verbais, ao que parece pelos mesmos motivos e são resolvidos da mesma maneira: por meio do diálogo entre os participantes e com os sujeitos da própria escola, bem como em conjunto com a família.

Percebe-se que as escolas se utilizam, de certa forma, do diálogo para a resolução dos conflitos. Porém, o diálogo, que é o meio mais adequado para esses casos, deve ocorrer de maneira não violenta<sup>6</sup> e com escuta ativa, ou seja,

---

<sup>6</sup> Rosenberg (2006) conceitua a Comunicação Não-Violenta - CNV como “uma abordagem específica da comunicação – falar e ouvir – que nos leva a nos entregarmos de coração, ligando-nos a nós mesmos e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão

estar aberto para ouvir o que outro tem a dizer. Nota-se pelo exposto que os conflitos formam solucionados, em sua maioria através da comunicação.

O diálogo, ou a comunicação não violenta, fundamenta-se nas habilidades de linguagem e comunicação capazes de fortalecer o humano no indivíduo, ainda que em condições adversas. E quando a Comunicação Não Violenta - CNV substitui as reações automáticas e repetitivas e se torna resposta baseada realmente naquilo que se percebe, sente e deseja, desenvolve-se a habilidade de se expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo em que se dispensa ao outro uma atenção respeitosa e empática.

Rosenberg (2006) explica que, com esse exercício e sua interiorização, é possível dar aos relacionamentos um novo enfoque. O autor reforça esses argumentos, afirmando que:

À medida que a CNV substitui nossos velhos padrões de defesa, recuo ou ataque diante de julgamentos e críticas, vamos percebendo a nós e aos outros, assim como nossas intenções e relacionamentos, por um novo enfoque. A resistência, a postura defensiva e as reações violentas são minimizadas. Quando nos concentramos em tornar mais claro o que o outro está observando, sentindo e necessitando em vez de diagnosticar e julgar, descobrimos a profundidade de nossa própria compaixão. Pela ênfase em escutar profundamente - a nós e aos outros -, a CNV promove o respeito, a atenção e a empatia e gera o mútuo desejo de nos entregarmos de coração (ROSENBERG, 2006).

Como uma síntese do que vem a ser mediação de conflitos, tem-se como o instrumento, processo ou meio utilizado para a resolução de conflitos, cujas partes constroem juntamente um acordo ou termos que os satisfaçam, com a ajuda de um medidor imparcial, isso acarreta a efetivação desse acordo com mais facilidade do que quando é imposta por um terceiro, tudo com base na comunicação entre os mediandos.

Alonso (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 146-147), considerando algumas variáveis da mediação, a definem como: “espontânea, externa,

---

natural floresça”. Eis que “o objetivo é nos lembrar do que já sabemos - de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros - e nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento.”

institucionalizadas, realizadas por iguales, desarrolladas por adultos e la comediación”, conceituando-as conforme segue:

A mediação *espontânea* é aquela em que uma pessoa percebe um conflito e age espontaneamente e informalmente para ajudar a solucionar o problema, juntamente com os conflitantes. No tocante ao ambiente escolar, essa forma de mediar ocorre frequentemente nos intervalos (recreio) e entre colegas, companheiros e ainda pode ter a presença de um professor.

Em relação à *externa*, processa-se quando não existe na escola, não há o serviço de mediação ou quando a equipe de mediação não é da confiança das partes, porém isso ocorre “cuando los conflictos del propio centro se encargan a terceras personas que son externos al colegio para ayudar en el proceso de mediación”. (ALONSO apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 146).

Referindo-se à mediação *institucionalizada*, Alonso (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 146) assim explana:

*Institucionalizada*: el centro que cuenta con el servicio de mediación debidamente estructurado en la vida colegial a través de la aprobación del mismo, la inclusión en los documentos del centro, con el equipo de mediadores formados, y con los protocolos de mediación bien marcados, se puede decir que la mediación esta institucionalizada, es decir, organizada para solucionar un problema de interés colegial: los conflictos entre sus miembros.

Existe também a mediação *realizada por iguales*, na qual os alunos que fazem parte da equipe de mediação, com formação devida, ajudam como mediadores os seus próprios companheiros em conflito. No entanto, os mediadores devem ser aceitos por ambas as partes, bem como sua aceitação tem que ser voluntária.

Observa-se, com isso, que nada é imposto na mediação, exceto o respeito ao outro, tanto no falar quando no ouvir. A *desarrollada por adultos* é aquela em que os pais, mães, professores e pessoal não docente, que fazem parte da comunidade educativa, podem atuar como mediadores escolares, porém, da mesma forma que os demais, devem passar pela formação para esse fim.

Por fim, Alonso (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 147) aborda a *comediación*, em relação a essa variante ensina que “es la mediación institucionalizada realizada pro dos personas de diferentes estatus como por ejemplo un profesor y un alumno, un padre y un profesor, etc., y que procuran llegar a un acuerdo en el seguimiento del protocolo de mediación establecido.”

Entre os objetivos da mediação se pode destacar a retomada do diálogo, o respeito, a paz social, a prevenção e/ou a solução dos conflitos, desenvolvimento de habilidade para gerir os conflitos. Esses objetivos vão ao encontro das seguintes reflexões: a) a mediação busca a aproximação das partes sem se preocupar exclusivamente com a celebração do acordo; b) a meta primordial da mediação é o reatamento entre os que estavam em conflito; c) pacificar; d) estabelecer soluções que possam atender os anseios dos mediandos (ASSOCIAÇÃO DE MEDIADORES DE CONFLITOS, 2022.).

Sendo assim, não se espera que a mediação ponha fim em um conflito, pois vai muito além de um acordo de fazer ou não fazer, eis que, segundo Chrispino e Chrispino (2011, p. 410), a “proposta é a superação das manifestações mais agudas e violentas, reorientando o antagonismo e formas estáveis e pacíficas da relação.”

Dessa forma, se a mediação de conflito for utilizada nas escolas, como um instrumento pacificador dos conflitos e violência social, desenvolverá nos educandos atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual, o que acarretará na formação de uma nova ordem social.

### **Motivos desencadeadores de conflito e violência**

A questão quatro perguntava: Segundo os relatos dos conflitantes, quais são os motivos que desencadeiam o conflito e a violência? Tendo as seguintes respostas:

G<sub>1</sub>: “*Bullying*, desrespeito”;

G<sub>2</sub>: “São vários os motivos que desencadeiam os conflitos, dentre tantos o mais relevante é a ausência da família junto a criança/adolescente”;



- G<sub>3</sub>: “Canseira, desmotivação, conflitos familiares”;
- G<sub>4</sub>: “Falta de comunicação e busca de auxílio de profissionais fora da escola”;
- G<sub>5</sub>: “Falta de respeito, bons modos, a culpa é do outro que começou”;
- G<sub>6</sub>: “Falta de limites e maturidade”;
- G<sub>7</sub>: “Os motivos são vários, mas todas pela falta de limites e maturidade dos alunos em geral”;
- G<sub>8</sub>: “Intolerância”;
- G<sub>9</sub>: “Falta de limites e imaturidade”.

Ao analisar as alegações dos gestores, nota-se que a argumentação para o desencadeamento dos conflitos é a falta de maturidade, esperando, por vezes, que um aluno com idade inferior, que ainda não o capacite para enfrentar determinado problema, seja visto como imaturo.

A **maturidade** é conceituada como a época do desenvolvimento, a qual é denominada de idade madura, já o conceito de **imaturidade** compreende a qualidade ou condição de **imaturo**, significando o que não é ou não está maduro, prematuro, precoce, antecipado (FERREIRA, 2010).

Considerando as respostas dos pesquisados, bem como os conceitos relacionados, há que se mencionar que para desenvolver determinadas habilidades, para se ter a compreensão de certas situações, essas devem condizer com a idade cronológica e emocional de cada aluno.

O respeito ao outro é fundamental em uma instituição de ensino. Todos devem se respeitar, independente da classe hierárquica que venham a possuir. Por isso, é imprescindível compreender esse ambiente, denominado escola, seus atores e suas funções.

Percebe-se que a ausência da mediação escolar é algo significativo, eis que ela facilita o desenvolvimento da habilidade de leitura dessas situações, consideram sempre que o diálogo, baseado em uma CNV, o respeito ao próximo, o se colocar no lugar do outro, entre outros objetivos da mediação, são essenciais para a compreensão dessas atitudes e desse espaço.

A mediação é uma técnica pacificadora que envolve os membros da comunidade escolar, “fundamental para la reeducación de menores en conflicto, dentro del ámbito educativo y escolar en particular, y para la formación y prevención de muchos conflictos que inicia su escalada y que hay

que detectar intuitivamente, entre ellos el acoso escolar” (ALONSO apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 153).

As inquietações frente aos conflitos escolares são frequentes, por isso é primordial que se tenha uma resposta para isso e, principalmente, apresente-se soluções, propostas formativas e preventivas concretas. A mediação de conflito escolar é a respostas, pois:

En las circunstancias actuales, donde las manifestaciones agresivas y violentas en los centros educativos son muy comunes y preocupantes, todos los centros requieren de planes de convivencia, donde la mediación escolar puede estar presente, para la favorecer la prevención y disminución de los conflictos, entre ellos la intimidación y el acoso (ALONSO apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 153).

A mediação, além do contexto judiciário, pode ser aplicada também no ambiente escolar, embora com algumas configurações específicas, deve ser incentivada e entendida como um instrumento de promoção da Cultura de Paz e de renovação da ordem social.

### **O solucionador do conflito e violência e a solução encontrada**

Passa-se agora à leitura das respostas da questão cinco: Diante dos casos de conflito e violência, quem foi procurado para solucionar este problema? Qual foi a solução encontrada?

G<sub>1</sub>: “Professores, coordenação pedagógica, direção, pais”;

G<sub>2</sub>: “Para mediar os conflitos primeiramente a escola promove o diálogo entre as partes, em alguns casos, convoca os responsáveis dos envolvidos para juntos encontrarem alternativas para resolver satisfatoriamente o problema, em situações mais graves, convoca o CIPAVE”;

G<sub>3</sub>: “Geralmente a direção, mas também a psicóloga (estagiária) da escola. Diálogo, orientação em relação as atitudes incorretas”;

G<sub>4</sub>: “Nos poucos casos, foi acionado Conselho Tutelar e Membros do CRAS”;

G<sub>5</sub>: “A coordenação e direção da escola, diálogo com os envolvidos, mediação para solução do conflito. Aplica-se o regimento para resolver o conflito e se o caso persistir ou for muito grave, convoca-se a CIPAVE”;

G<sub>6</sub>: “Conversar com a família e os envolvidos e família juntamente com a RAE, CIPAVE, Conselho Tutelar, Ministério Público”;

G<sub>7</sub>: “Conversar muito com os envolvidos, chamando a família para assumir as responsabilidades. Também é acionado a RAE, CIPAVE, Conselho Escolar e Tutelar, se necessário Ministério Público”;  
G<sub>8</sub>: “Direção, professores e pais. A solução sempre foi o diálogo e o estabelecimento do perdão e de regras claras de convivência”;  
G<sub>9</sub>: “Conversar com os envolvidos e família juntamente com a RAE, CIPAVE, Conselho Escolar, Conselho Tutelar, Ministério Público”.

Entende-se, pelas respostas dos interrogados, que o diálogo se faz presente constantemente nas escolas, inicialmente entre os envolvidos no conflito e a coordenação pedagógica e/ou direção. Quando o problema é considerado de maior complexidade, as instituições acionam a Rede de Apoio as Escolas - RAE ou as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar - CIPAVE, que ocorre em nível estadual.

A CIPAVE tem como objetivo primordial trazer para o debate todos os envolvidos no processo educativo dos alunos das escolas municipais. Além disso, também preconizada a formação de uma comissão interna nas escolas, a fim de debater as questões como violência e acidentes envolvendo esses alunos no ambiente escolar.

A Lei Estadual n. 14.030, de 26 de junho de 2012, dispõe sobre as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar - CIPAVE - no âmbito da rede de ensino público estadual do Rio Grande do Sul, e preceitua em seu artigo 1º a possibilidade de instituir, nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul “as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar - CIPAVE, como instância integrante dos Conselhos Escolares instituídos pela Lei n. 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências” (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Em consonância com o artigo 2ª Lei n. 10.576/1995, é de competência da CIPAVE as seguintes atribuições:

- I - identificar os locais de risco de acidentes e violências ocorridos no âmbito escolar e arredores, fazendo mapeamento dos mesmos;
- II - definir a frequência e a gravidade dos acidentes e violências ocorridos na comunidade escolar;
- III - averiguar circunstâncias e causas de acidentes e violência na escola;

- IV - planejar e recomendar medidas de prevenção dos acidentes e violências e acompanhar a sua execução;
- V - estimular o interesse em segurança na comunidade escolar;
- VI - colaborar com a fiscalização e observância dos regulamentos e instruções relativas à limpeza e à conservação do prédio, das instalações e dos equipamentos;
- VII - realizar, semestralmente, estudo estatístico dos acidentes e violências ocorridos no ambiente escolar, divulgando-o na comunidade e comunicando-o às autoridades competentes (BRASIL, 1995).

O artigo 3º da lei em comento se refere à composição da CIPAVE: “a CIPAVE será composta por representante de alunos, pais, professores, direção da escola e funcionários, respeitada a pluralidade, estando previsto um suplente para cada um dos titulares” (BRASIL, 1995).

A RAE – Rede de Apoio à Escola é um dos meios utilizados para a efetivação dos preceitos constitucionais, mais especificamente o disposto do artigo 227, da CF/88, que dispõe sobre o dever da família, sociedade e Estado em assegurar, entre outros direitos, o da educação. Essa rede auxilia nos encargos da escola, fazendo com que a sociedade assuma e desenvolva seu papel para fins da concretização desse dispositivo.

A partir da CIPAVE e das constatações dos problemas no ambiente escolar, surgiu a necessidade da formação de uma rede de apoio às escolas, a RAE. De acordo com a Cartilha da CIPAVE (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 7), o grupo de apoio seria formado pela Guarda Municipal, Polícia Civil, Brigada Militar, Corpo de Bombeiros, Conselho Tutelar, Polícia Federal e Ministério Público, com a finalidade de auxiliar na resolução dos conflitos, tais como: “uso de drogas no entorno da escola, comunidades violentas nas quais elas estavam inseridas que, devido a sua condição, afetavam o processo educacional dos estudantes” (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 21).

Quanto à mediação de conflitos, a Cartilha da CIPAVE a define como: “o processo por meio do qual as partes em conflito, na presença de uma terceira parte neutra, isolam os assuntos disputados com o objetivo de desenvolver soluções, considerar alternativas e chegar a um consenso que leve em consideração as necessidades de ambas as partes” (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 21). Além disso, mencionam que esse processo é de curta duração,

interativo, que diz respeito ao presente e ao futuro, requerendo uma participação ativa.

Os objetivos apresentados por essa cartilha de mediação de conflitos são: “chegar a um acordo; preparar ambas as partes para aceitarem as consequências das suas próprias decisões; reduzir a ansiedade e outros efeitos negativos do conflito; e fornece um modelo para futuras negociações entre as partes” (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 21).

Para que esse processo de mediação seja bem-sucedido, deve ter as seguintes condições: “a mediação tem que ser um processo voluntário e sentido como necessário; as partes envolvidas têm que assumir uma postura de cooperação; e o mediador tem que ser aceito por ambas as partes e reconhecido como neutro, imparcial e experiente” (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 21).

Apesar de a mediação ser orientada pela CIPAVE, há que se considerar que os moldes não são os específicos para o meio escolar, eis que essa não existe especificamente para escolas e sim para o judiciário, todavia, pode-se considerar um grande avanço para o desenvolvimento da Cultura de Paz, eis que a paz, o respeito e a tolerância são preconizados por essa cartilha e principalmente pela mediação de conflitos.

A Lei n. 13.140/15 dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública, dispõe, entre outros dispositivos, sobre quem pode ser mediador judicial (artigo 11) e extrajudicial (artigo 12) e comediador (artigo 16), outorgando atribuições à Ordem dos Advogados do Brasil, aos Tribunais de Justiça dos Estados e às instituições especializadas previamente credenciadas pelos Tribunais de Justiça, para treinar e selecionar candidatos à função de mediador (artigo 15). Com o advento do Novo Código de Processo Civil, Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015, houve a recepção da mediação de conflitos em seus artigos 165-175 (Dos Conciliadores e Mediadores Judiciais).

Embora o diálogo seja fundamental para o desenrolar da mediação, deve se ter um mediador, ou seja, indivíduo preparado psicologicamente e metodologicamente para conduzir as sessões de mediação, contribuindo para a

solução da situação problemática. Todavia, o mediador deve manter a qualidade das relações interpessoais entre os envolvidos, por meio de uma escuta ativa, da promoção do diálogo, além de ter equilíbrio emocional para não se envolver no conflito, bem como conduzir a sessão em um clima de respeito entre as partes (ORTEGA-RUIZ; REY, 2002).

Com relação ao mediador escolar, de acordo com Alonso (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 136), pode ser assim definido:

[...] es el que tiene deseo voluntario de serlo, o que ha sido seleccionado de entre un grupo que se viene formando, ya sea alumno, profesor, personal no docente, o padre o madre de familia del colegio, o bien un mediador como agente externo al centro, contratado para tal fin.

Com relação às características do mediador, o autor ora referido, apresenta-as de acordo com Rozenblum (2007, apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 136):

[...] ser neutral, imparcial, respetuoso con las partes y respetado en el centro, ser confidencial, empático, flexible, facilitador del diálogo, persuasivo, lleno de fuerza, hábil para la comunicación y la escucha, creativo, integro y ético, facilitador de los recursos, con sentido del humor, paciente, perseverante y optimista.

Considerando esses apontamentos, qualquer indivíduo que faça parte da comunidade escolar pode vir a ser mediador, desde que tenha formação e possua as características necessárias para tanto.

### **Conflito e violência no Plano Político Pedagógico**

A questão seis trazia a reflexão em relação ao PPP, questionando: O Plano Político Pedagógico de sua escola menciona algo em relação a conflitos e violência? Em caso afirmativo, como isso é tratado? E, segundo esse documento, como devem ser resolvidas as situações de conflito e violência?

- G<sub>1</sub>: “Sim. O plano prevê intervenção em pequenos conflitos, com ajuda do CIPAVE, Conselho Tutelar, RAE”;
- G<sub>2</sub>: “Sim. A escola busca a gestão democrática com a coparticipação da comunidade escolar. O nosso Projeto Político Pedagógico visa desenvolver nos alunos a consciência de que precisam estudar e respeitar as regras construídas com a comunidade escolar para adquirir competências para transformar a comunidade”;
- G<sub>3</sub>: “Sim. Deve ser tratado no primeiro momento a partir do diálogo com o alunos, pais e, se for o caso, será registrado em ata a ocorrência”;
- G<sub>4</sub>: “Em caso de violência o regimento e o PPP preveem diferentes passos: conversar com a família, direção da escola, conselho tutelar e depois outras autoridades como polícia e Ministério Público”;
- G<sub>5</sub>: “Sim. Trabalha-se com os professores, com os alunos no início do ano e \_\_\_\_\_ em casos que surgem as situações de conflito são trazidas para a direção, dependendo da situação é levado para a CIPAVE”;
- G<sub>6</sub>: “Sim. Conforme regimento escolar”;
- G<sub>7</sub>: “Sim, conforme regimento escolar”;
- G<sub>8</sub>: “Sim. Apresenta as formas de resolução de conflitos: diálogos, advertência verbal, advertência escrita, comunicado aos pais, encaminhamento a RAE (Rede de Apoio as Escolas)”;
- G<sub>9</sub>: “Sim, conforme regimento escolar”.

Antes de qualquer análise das respostas, faz-se necessário delimitar o que é PPP, ou Projeto Político-Pedagógico. Etimologicamente, o termo projeto é derivado do Latim *projecto*, no sentido de “passar para frente, compreende a ideia de executar ou realizar algo no futuro; plano, intento, designo. Empreendimento a ser realizado dentro de um determinado esquema: projetos administrativos; projetos educacionais” (FERREIRA, 2010, p. 1717).

O projeto pedagógico “é o principal documento de uma instituição escolar que reúne a filosofia da instituição, a linha pedagógica, bem como as concepções de educação, as metas de ensino e o seu planejamento didático-pedagógico; projeto político-pedagógico, proposta pedagógica” (FERREIRA, 2010, p. 1718).

Veiga (2002, p. 1) menciona que o projeto busca uma direção, é considerado uma ação intencional explícita e tem seu compromisso definido coletivamente. A autora, ainda, esclarece que o projeto é construído e vivenciado em todos os momentos, assim como por todos aqueles que estão envolvidos com o processo educativo da escola. Por isso a autora afirma que:

[...] todo o projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2002, p. 1).

Então, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização da escola em seu todo, assim como a organização da sala de aula. Deve, também, “relacionar-se com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade” (VEIGA, 2002, p 2). Nas palavras de Vasconcelos (2012, p. 169), o PPP “é o processo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.”

O PPP é o instrumento que propicia a organização e a participação da comunidade escolar. Por meio de sua construção se busca, de forma coletiva e democrática, a discussão dos problemas da escola e suas possíveis soluções. Isso é imprescindível para que cada unidade escolar levante suas dificuldades, potencialidades, discuta seus problemas e procure soluções dentro de sua realidade.

A participação da comunidade escolar na elaboração, implementação e avaliação do PPP é determinada pela Lei n. 9.394/96 (LDB), que define o modelo de gestão democrática para as escolas públicas de educação básica.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Após tal análise, verifica-se que, como o PPP é o documento que rege as atividades da escola e direciona que atitudes ter e desenvolver em cada situação, no que se refere à mediação de conflito, espera-se que esta venha a fazer parte com moldes próprios para a comunidade escolar, porém, o que há



nesse documento são as normas de convivência que apregoam que a conduta em caso de conflito está descrita no regimento escolar. Reiteradamente, nota-se que há a questão da mediação do conflito nas duas escolas e, novamente, o primeiro passo para a solução do problema é tomado pela direção da escola/Coordenação Pedagógica, que por meio do diálogo busca solucionar o problema e, se este não for suficiente, chamam-se a família e as instituições colaborativas como ERA, CIPAVE, Conselho Tutelar, Ministério Público e, em casos extremamente graves, a polícia.

### **Estratégias para amenizar e/ou solucionar conflitos e Cultura de Paz**

A questão sete leva em consideração a Cultura de Paz, questionando: Quais estratégias podem ser utilizadas para amenizar os conflitos e/ou solucionar os casos de violência? Tendo as seguintes respostas:

- G<sub>1</sub>: “Buscar sempre o diálogo e a conscientização de respeito ao outro”;
- G<sub>2</sub>: “Trabalhar pedagogicamente em uma visão baseada na cultura humana, na relação do homem com o mundo e com o próximo”;
- G<sub>3</sub>: “Conhecer a realidade do aluno, saber como ele vive diariamente, fazer conversas, orientando o jovem em relação as suas atitudes”;
- G<sub>4</sub>: “As intervenções com psicólogos são de extrema importância e o serviço de orientação educacional da própria escola auxiliam em muitos momentos”;
- G<sub>5</sub>: “Diálogo permanente entre a comunidade escolar. Trabalho de prevenção da violência verbal e física através da coordenação, pelas normas de convivência e trabalho da CIPAVE que atua na prevenção”;
- G<sub>6</sub>: “Orientação e palestras com profissionais afins”;
- G<sub>7</sub>: “Muita orientação com palestras de profissionais”;
- G<sub>8</sub>: “Diálogo, dinâmicas, palestras, intervenções com a família”;
- G<sub>9</sub>: “Orientação e palestras com profissionais afins”.

Após leitura e análise das respostas, verifica-se que todos os gestores apontam o diálogo como meio de solução para o problema do conflito existente. Também fazem lembranças sobre a conscientização da Cultura de Paz por meio de palestras, encontros com profissionais aptos e qualificados sobre essa temática. A Cultura de Paz, de acordo com Lima (2018):

[...] constitui-se em importante instrumento político-pedagógico, exequível de domínio e utilização, principalmente no complexo, dinâmico, mutável e desafiador espaço escolar, como atributo, inclusive, capaz de gerar a mediação de conflitos e criar situações e condições ensejadoras, verdadeiramente, da paz, a ser vivenciada por todos os indivíduos que, direta ou indiretamente, integram as comunidades escolares e extraescolares.

Caso a Cultura de Paz seja compreendida sistematicamente e executada político-pedagogicamente pelos profissionais da Educação, poderá favorecer mudanças e transformações significativas nas relações sociais da comunidade escolar, pois “a Cultura de Paz, assim compreendida, termina por facultar os meios para o desenvolvimento de ações de efetivo valor educativo e cultural no enfrentamento das violências nas escolas e das escolas, minimizando-as e até eliminando-as” (LIMA, 2018).

Todavia, é de fundamental importância que todos da comunidade escolar trabalhem a favor de uma Cultura de Paz, inclusive façam parcerias com redes de proteção social, desde que estas estejam realmente engajadas para esse fim. Observa-se, também, que os pesquisados mencionam a participação ou intervenção com a família, que é fundamental para o desenvolvimento do aluno, bem como para o da sociedade de que faz parte.

“A educação, em todos os níveis, é o caminho para o desenvolvimento humano, bem como um dos meios para de construir e vivenciar uma Cultura de Paz” (ONU, 1999, p. 04). Verifica-se com os argumentos para essa questão que o que se espera é promover essa cultura, a qual se efetiva quando se incentivam as atitudes não violentas, o respeito, a compreensão, a compaixão, o coleguismo, a colaboração entre tantas existentes no ambiente e no convívio escolar.

### **Família e acompanhamento escolar**

A questão oito traz a discussão a orientação e acompanhamento da família, indagando: os pais participam da solução desses problemas? Se sim, de que forma? As respostas ficaram assim:

- G<sub>1</sub>: “Sim. Quando chamados buscando esclarecer os fatos e tomar providências cabíveis”;
- G<sub>2</sub>: “Infelizmente não são todos os pais que estão presentes na escola, mas a grande maioria, quando chamados são solícitos e de forma cooperativa dividem as responsabilidades e o comprometimento em se utilizar de estratégias para mediar ou solucionar algum conflito”;
- G<sub>3</sub>: “Em alguns casos, quando necessário. Os pais vêm até a escola para se inteirar do acontecido e para diálogo com os professores e filho. Em todos os casos tivemos apoio e compreensão da família”;
- G<sub>4</sub>: “Sim, não todos, mas quando solicitados e cobrados pela direção da escola ou Conselho Tutelar se fazem presentes”;
- G<sub>5</sub>: “Participam. Quando surge algumas situações são chamados os pais ou responsáveis para uma reunião e tomar conhecimento do fato. São \_\_\_\_\_ em tomar medidas em casos no sentido de focar para solucionar o problema”;
- G<sub>6</sub>: “Sim. Fazendo a parte deles em conjunto com a escola”;
- G<sub>7</sub>: “Uma grande maioria participa. Fazendo, tomando atitudes em conjunto com a escola”;
- G<sub>8</sub>: “Sim. Apoiando as decisões que a escola toma, respaldando-se mutuamente família e escola”;
- G<sub>9</sub>: “Sim. Fazendo a parte deles em conjunto com a escola”.

Ao analisar as respostas dessa questão, verificou-se que os gestores mencionam a participação dos pais, que se fazem presentes na escola, como colaboradores, bem como os que não assim o fazem, percebe-se que são persuadidos a participarem.

Menciona-se que a escola e a família devem nutrir um sentimento colaborativo em prol da educação. Neste sentido, Nestar (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 155) afirma que:

[...] todos los estudios realizados en torno a las relaciones entre familia y escuela ponen de manifiesto que mantener un vínculo estrecho y de participación tiene un importante reflejo en los resultados educativos del estudiante. Se debe considerar entonces la cooperación entre padres, docentes y centro escolar como una herramienta efectiva para frenar el fracaso educativa y alcanzar el éxito académico, ya que los estudiantes mejoran sus calificaciones, tiene una actitud más favorable hacia las tareas escolares y obtienen mayor autoestima.

A participação da família (pais ou responsáveis) é primordial para o desenvolvimento educacional (escolar ou não) da criança, inclusive o artigo 227 da CF/88 e o artigo 4º do ECA definem como dever da família, da sociedade e

do Estado, entre outros, o direito à educação, por isso, o entrosamento de toda a comunidade, em especial da família, na escola é importantíssima para a educação ser efetivada qualitativamente, bem como para o projeto Cultura de Paz.

A comunicação entre família e escola deve ser uma constante, com o objetivo de reduzir os conflitos existentes nas instituições de ensino. Por esse viés, Nestar (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 156) salienta que:

Favorecer la comunicación entre la familia y la escuela, optimar los elementos que intervienen en misma, mejorar la calidad de sus mensajes y la frecuencia de los mismos, previne de conflictividad en la escuela y disminuye la conflictividad existente. Si además de la comunicación, se favorece la colaboración entre ambas instituciones, la participación coherente y positiva será una buena consecuencia, además de una buena formación de los hijos y alumnos.

Em relação à responsabilidade com a educação, Oliveira (2017) menciona que a educação sistematizada é responsabilidade da escola, é ensinada na escola, porém a assistemática é obrigação, dever da família. Sob esse ponto de vista, a autora faz inúmeras sugestões, pois considera que “é hora de assumir a responsabilidade como pais e mães.” Entre as sugestões, estão: a) quem gera ou quem assume o papel de família é responsável por aqueles que têm sob sua guarda; b) Dirija-se à escola de seu filho mesmo quando não for convidado, pois isso mostrará para seu filho que a escola é importante e que a Educação possui valor; c) Se houver alguma reclamação a seu filho e se tiver que adverti-lo, não o faça diante de outras pessoas; d) Pratique em casa o que deseja que seu filho reproduza e imite na vida; e) Ensine limites (OLIVEIRA, 2017).

Considerando que, se há problemas com o aluno na escola, quase que com certeza haverá na família, que deve ser, também, analisada e compreendida em toda sua amplitude, como econômica, afetiva e cultural. Entendendo a família e essa trabalhando em conjunto com a escola, se ampliará o sentimento de importância da educação, bem como fortalecerá a responsabilidade daquela.

Dessa forma, é sabido que nem todos os alunos têm uma estrutura familiar que o auxilie a desenvolver uma (con)vivência social pacífica, pois muitos sofrem abandono, vivem em ambientes degradantes e violentos, sendo agredidos tanto emocional como fisicamente e, por consequência disso e de outros fatores, desenvolvem dificuldades em conviverem com os demais. Por esses motivos é que, se tudo isso ocorre no ambiente familiar, não há como esses não se fazerem presentes em um ambiente de convivência, como a escola.

Reafirma-se então, que tanto a escola como a família têm responsabilidade com a educação, por isso devem cooperar para fazer com que a educação ocorra da melhor forma possível.

### **Conhecimento sobre a mediação de conflito**

A questão nove traz à discussão a mediação escolar de conflitos, um dos assuntos primordiais deste trabalho: Entre tantos meios de amenizar ou solucionar os conflitos, tem-se a mediação. Já ouviu falar nesse instituto? Em caso afirmativo, considera que seja um instrumento capaz de ser aplicado na realidade de sua escola? Em que casos?

G<sub>1</sub>: “Sim. Sim. Em casos mais complexos e graves”;

G<sub>2</sub>: “As escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul tem a CIPAVE (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar) como uma rede de apoio e mediação para a resolução de conflitos. As CIPAVES podem e devem contribuir por meio de ações/projetos que trabalhem as diversidades e o respeito mútuo como prevenção da violência”;

G<sub>3</sub>: “Sim. Já ouvi falar. Penso que pode ser aplicado na escola, no entanto, até então em nossa escola os conflitos são pouco violentos e não há necessidade da mediação no instituto”;

G<sub>4</sub>: “Temos como apoio a RAE e a CIPAVE, que promovem ações de intervenções quanto a prevenção de eventuais situações”;

G<sub>5</sub>: “A mediação é muito utilizada em conflitos menores, mas quando são graves então é seguido o regimento e comunicado a CIPAVE, a qual age com medidas cabíveis aos fatos”;

G<sub>6</sub>: “O CIPAVE e a RAI são os meios de mediação em nossa escola, em casos extremos”;

G<sub>7</sub>: “O CIPAVE e a RAE - meios de mediação em casos de necessidade”;

G<sub>8</sub>: “Ouvi falar, mas não conheço suficientemente. Acredito que sim e pelo pouco que sei seria muito eficaz em todas as situações”;

G<sub>9</sub>: “O CIPAVE e a RAI são os meios de mediação em nossa escola, em casos extremos”.

A mediação é o ato ou efeito de mediar, na qual se tem como mediador o indivíduo neutro, com formação para exercer essa função, cuja atribuição é ajudar as pessoas em conflito a dialogarem ou se comunicarem, de forma respeitosa e não violenta, sobre seu problema. Isso significa que o mediador deve ser um facilitador do diálogo, que, explorando diversos elementos do conflito, facilite a apresentação de opções pelos mediandos e conduza a reflexões capazes de gerar soluções satisfatórias para ambos, se for o caso, acordarem sobre isso.

Além disso, frisa-se que a mediação deve ser voluntária, eis que os envolvidos devem querer participar, o que é fundamental, de forma consensual, ou seja, os mediandos devem concordar conjuntamente com o proposto e ter a presença de um terceiro neutro, o mediador, imparcial.

A mediação escolar, de modo geral, aborda essas características, porém ainda não se efetiva com frequência, talvez, de acordo com as respostas, pelo desconhecimento. No momento em que compreenderem e tiverem mais contato com esse instrumento, verificarão quão positiva é, pois desenvolve nas pessoas o autoconhecimento e autorreconhecimento, pensar no próximo, colocar-se no lugar do outro, respeitá-lo em suas individualidades, sem que isso seja imposto hierarquicamente, mas, acima de tudo, habilitar os mediandos a solucionarem seus conflitos sem a necessidade de prejudicar terceiros ou a si mesmos.

Considerando esse déficit de conhecimento sobre o tema, bem como a necessidade de se colocar, realmente, a mediação de conflito em movimento nas escolas, com suas finalidades claras, é que se percebe a necessidade de, cada vez mais, abordar e esclarecer essa temática.

### **Contribuições sobre mediação de conflito**

A questão 10 teve somente três respostas, demonstrando, de certa forma, o desconhecimento do tema por parte dos gestores. A questão é: Há interesse em acrescentar algo sobre este assunto? Explane:

G<sub>1</sub>: “É importante se trabalhar com a prevenção e conscientização nas famílias”;  
G<sub>2</sub>: em branco;  
G<sub>3</sub>: em branco;  
G<sub>4</sub>: “Hoje, a maior dificuldade das escolas em lidar com problemas de violência, prevenção quanto as brigas ou demais problemas é a falta de profissionais quanto a orientação Educacional (SOE), falta de psicólogos e sala de recursos estruturadas”;  
G<sub>4</sub>: em branco;  
G<sub>6</sub>: em branco;  
G<sub>7</sub>: em branco;  
G<sub>8</sub>: “Gostaria de ter acesso ao material escrito para ampliar meus conhecimentos sobre mediação de conflitos”;  
G<sub>9</sub>: em branco.

As análises dessas respostas conduzem à ideia da necessidade de ampliar o debate, esclarecer conceitos e funções, entretanto, demonstra a necessidade imediata de se dar efetividade à mediação de conflito escolar, para fins de promover a Cultura de Paz, bem como prevenir a violência.

Sendo que nada se aprende se não nos é apresentado, esclarecido ou descoberto, então se precisa fazer isso com a mediação, pois a mediação de conflitos escolares é necessária em face de sua eficiência na resolução de conflitos.

Esclarece-se que as escolas são orientadas a abordar os conflitos e a violência escolar juntamente com a CIPAVE e RAE e demais membros da comunidade escolar, que inclusive exploram a temática da mediação de conflitos, mas há de se reconhecer que ainda nessas escolas a mediação está em estágio gestacional.

### **Considerações finais**

A análise do questionário entregue aos gestores das escolas anteriormente indicadas, teve como premissa básica averiguar a ocorrência de conflitos nos educandários, bem como de que maneira estes eram resolvidos, se por meio da mediação de conflitos ou outra forma que fosse capaz de produzir a Cultura de Paz.

As respostas a esses questionários permitiram uma breve análise de alguns conceitos, aplicados à prática e ao cotidiano escolar. Com isso, foi possível verificar que a integralidade das respostas assumiram a existência do conflito e, em alguns casos da violência, também permitiu que se verificasse que o diálogo é ponto importante na relação aluno x professor, aluno x aluno, aluno x direção, pai x filho, entre outras dualidades, o que, com certeza, já é um começo significativo para se introduzir a mediação no meio escolar, assim como se desenvolverem algumas habilidades de convivência para fins de se obter uma cultura mais pacífica nesse ambiente.

Cabe ainda salientar a aplicação dos conceitos do CIPAVE e RAE nas duas escolas, pois estes dispõem sobre o uso da mediação judicial para a solução/amenização dos conflitos, demonstrando que, mesmo que muitos dos gestores respondentes tenham afirmado não conhecerem a mediação, a seu modo já o fazem deliberadamente, em uma tentativa de solucionar e apaziguar, pois há vários tipos de mediação de conflitos escolares: “espontânea, externa, institucionalizada, realizada por iguais, desarrollada por adultos, la comediación” (ALONSO, apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 146-147).

Portanto, embora existam nas escolas inúmeras atuações por parte dos gestores, para auxiliarem quando existem conflitos, bem como favorecer a convivência no ambiente escolar, é imprescindível reconhecer o papel desenvolvido pela mediação de conflito, pois, como afirma Alonso (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 153-154), referindo-se às escolas espanholas que aceitam o “Proyecto de Mediación Escolar”:

He descubierto que en los centros escolares donde funciona bien la mediación escolar, se crea una dinámica interna, que eleva la mediación a un nuevo paradigma formativo colegial muy vinculado al ámbito de la educación en valores, ya que de una manera o de otra, toda la comunidad educativa se implica activamente en la mediación, como Proyecto que necesariamente ha de ser querido por todos.

Alonso (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 164) afirma, ainda que em escolas nas quais não se desenvolve o projeto de mediação escolar e se desenvolve outro tipo de atividade “incluidas en el plan anual y en la



programación general anual, com un carácter puntual y folklórico, resultan actuaciones aisladas, sin un hilo conductor con referencia epistemológica que lo aglutine.”

Considerando a afirmativa de desconhecimento sobre mediação de conflitos de alguns gestores escolares, em consonância ao explanado por Alonso (apud ALONSO; VIDAL, 2018, p. 164), reconhece-se que, da mesma forma que nos centros educativos espanhóis, nos brasileiros também “lo necesario que es la investigación sobre el uso de la mediación en los centros educativos españoles para la mejora de la convivencia y la paz con propuestas renovadas.”

Há que se mencionar que esse modelo de mediação escolar poderia ou deveria ser desenvolvido nas escolas brasileiras, eis que é direcionado para o convívio escolar, pois esse difere e muito dos conflitos encontrados em processos de mediação cível e familiar. Vale frisar que, na escola, existem indivíduos em formação, assim há conflitos mais expressivos, pois não tiveram a oportunidade anterior de desenvolver a habilidade do convívio respeitoso e harmonioso.

## Referências

ALONSO, Fernando Gonzáles; HERNÁNDEZ, Rosa María de Castro. **Convivencia y paz em la escuela**: entre los valores y el derecho educativo. España: Círculo Rojo, 2017.

ALONSO, Fernando González; VIDAL, Jacinto Escudero (Orgs.). **El acoso escolar, bullying y cyberbullying**: formación, prevención y seguridad. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, out. 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Seção 1, Brasília, DF, p. 27839, dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, nov. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm). Acesso em: 17 dez. 2018.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. **A mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2011.

CHRISPINO, Álvaro; DUSI, Mirian Lucia Herrera Massotti. Uma proposta de modelagem de políticas públicas para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a07.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FIORELLI, José Osmir; FIORELLI, Maria Rosa; MALHADAS JUNIOR, Marcos Júlio Olivé. **Mediação e solução de conflitos: teoria e prática**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Vigilância, punição e depredação escolar**. 3. ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 2004.

MARTINS, Maria Cezira Fantini Nogueira. **Humanização das relações assistenciais: a formação do profissional da saúde**. São Paulo: Editora Casa do psicólogo, 2001.

MORAES, Alexandre *et al.* **Constituição Comentada**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2018.

NEUBAUER, Rose. Políticas de Educação. In: DI GIOVANI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, Fundap. 2015.

OLIVEIRA, Clemirene de Jesus Silva. **Direito Educacional: violência, indisciplina e ato infracional na escola: pais e professores, e agora, o que fazer? Meus alunos só conhecem direitos...**Vila Velha: Quickbook Editora e Publicações, 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas. A/RES/53/243, de 6 de outubro de 1999. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Assembleia Geral, out. 1999.

ORTEGA-RUIZ, Rosario; REY, Rosario del. **Estratégias educativas para prevenção das violências**. Brasília, DF: UNESCO, UCB, 2002.

ORTEGA-RUIZ, Rosario; REY, Rosario del. **La violencia escolar: estratégias de prevención**. 3. ed. Madri: Editorial GRAÓ, 2007.

PÉREZ, José Antonio San Martín. **La mediación escolar: um caminho nuevo para la gestión del conflicto ecolar**. Madri: Editorial CCS, 2003.

PÓVOA FILHO, Francisco Liberato *et al.* **Escola: solucionando problemas, melhorando resultados**. Belo Horizonte: Editora UFMG – Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1996.

RIO GRANDE DO SUL. **Cartilha da CIPAVE**. Porto Alegre, out. 2016. Disponível em: <https://cipave.rs.gov.br/upload/arquivos/201610/25112124-cartilha-professor.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 10.576, de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado (DOE)**, Porto Alegre, nov. 1995.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 14.030, de 26 de junho de 2012. Dispõe sobre as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar – CIPAVE – no âmbito da rede de ensino público estadual do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do Estado (DOE)**, Porto Alegre, n. 123, jun. 2012.

RODRIGUES, Maria Victória Braz Borja. **A mediação escolar e redução da violência: um estudo de caso**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2016.

ROSENBERG, Marschall. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoas e profissionais**. São Paulo/SP: Editora Agora, 2006.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Mediação de conflitos: família, escola e comunidade**. Florianópolis/SC: Conceito Editorial, 2007.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas na escola. Como identificar e combater o preconceito, a violência e a covardia entre os alunos**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2010.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense; São Paulo: Editora Método, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola:**  
uma construção possível. 14. ed. Limeira: Editora Papirus, 2002.

## **CAPÍTULO 5**

# **“SE O CAMPO NÃO PLANTA, A CIDADE NÃO JANTA”: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CRESCENTE FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO BRASIL**

Lia Machado dos Santos

Luci Mary Duso Pacheco

O debate sobre a relação entre educação e experiência não é um tema novo, porém, tratando-se da Educação do Campo, a escola ainda encontra obstáculos para criar o vínculo entre o projeto pedagógico e os sujeitos do campo e sua diversidade. Entre os obstáculos estão a falta de efetivação da lei, a nucleação e fechamento das escolas do campo e a falta de preparo das escolas atuais para receber o aluno do campo e seu arcabouço cultural.

Pensamos estas questões a partir do conceito de experiência de Edward Thompson e John Dewey, refletimos sobre a falta de um projeto de educação do campo que contemple a realidade dos trabalhadores do campo e que esteja ligada a um projeto maior de desenvolvimento do país. Mas antes de iniciarmos o tema central deste capítulo, são necessárias algumas considerações iniciais sobre um conceito importante no processo de ensino aprendizagem: a

experiência, e em linhas gerais compreender de que modo este conceito foi inserido historicamente com os estudos de Edward P. Thompson.

A experiência, segundo o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, é o conhecimento ou aprendizado obtido por meio de uma prática ou de uma vivência (experiências da vida, experiência do trabalho, experiências da escola), logo ela é inerente à vida humana.

Para Marie-Christine Josso (2004), o primeiro elemento de um conhecimento ou aprendizado que mostra como o ser humano é um ser que simboliza a compreensão de vida criando histórias são os contos e histórias de nossa infância. São recordações-referência desta época vivida que contam o que aprendemos nas circunstâncias da vida por meio da experiência.

De forma alegórica, pensamos na seguinte situação: Em dias chuvosos, em pequenas escolas periféricas ou interioranas, tinha-se o costume de pedir ao aluno que tirasse o calçado embarrado antes de entrar na sala de aula a fim de não sujar aquele espaço coletivo de aprendizagem. O mesmo não se pode fazer com a bagagem de experiência que cada aluno traz consigo diariamente na escola, pode haver uma escolha didática e política de não dar vazão a essas experiências, mas mesmo que deixadas atrás da porta com os calçados sujos, elas ainda estão lá.

A relação entre educação e experiência não é uma categoria estática, passou por um longo processo e por um tempo já foram vistas como antagônicas. Em 1968, Thompson já observava a própria prática docente para analisar as relações entre educação e experiência. O objetivo do historiador, foi investigar o contexto histórico e cultural mais amplo em que a ideia de “experiência” foi inserida. Nos fins do século XVIII, observou-se uma cultura letrada distante da cultura do povo e, quanto maior o espaço social entre eles, maiores eram as ilusões e fantasias sobre o outro.

Mais tarde, notou-se o medo das espontaneidades populares e sua cultura. Educação e cultura eram encaradas como esmolas “administradas ao povo ou dele subtraídas de acordo com seus méritos” (THOMPSON, 2002, p. 31). A tese de Thompson em seu primeiro capítulo em *Os Românticos: A*

*Inglaterra na era Revolucionária* era de que a educação se apresentava não somente como uma direção a um novo universo mental e mais amplo, mas também um guia para longe, para fora, “do universo da experiência no qual se funda a sensibilidade” (THOMPSON, 2002, p. 32).

Quando a educação formal passou a ser oferecida aos filhos da classe trabalhadora, a linguagem foi a primeira tensão no processo educativo e os alunos eram proibidos de usar os dialetos de suas comunidades. Ainda conforme Thompson (2002, p. 35), quando a vontade da criança estivesse anulada e “ela tivesse sido reduzida a um estado de servidão mental e moral, chegava a hora de o sistema de educação, através da obediência mecânica, ser-lhe aplicado com todo o rigor.”

Ao mesmo tempo, quando um trabalhador autodidata dedicava suas noites e domingos à busca do conhecimento, era solicitado a rejeitar toda sua vivência na infância e todo o acúmulo de experiência de seus companheiros trabalhadores que passavam a ser ignorantes e grosseiros (THOMPSON, 2002).

Para o autor, essas formas de pensar as classes sociais, cultura popular e educação se estabeleceram no período que se seguiu à Revolução Francesa e permaneceram durante um século ou mais. Em relação à educação, o que se impunha era uma verdadeira repressão à validade da experiência de vida dos alunos e como resultado a educação e a experiência herdadas se opunham uma à outra.

### **Educação e experiência**

Com Thompson, vimos como a experiência é um conceito amplo e que envolve diferentes âmbitos da vida humana e influenciou diretamente as relações entre classes sociais e a divisão binária entre cultura popular *versus* cultura erudita. Porém, foi o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey quem aprofundou os estudos sobre educação e experiência.

Em sua obra *Experiência e Educação* (1979), Dewey questionou a falta de uma nova filosofia da experiência que pudesse conduzir a então Escola Nova e a Progressiva que surgiram na época como críticas à escola tradicional.

Experiência no mesmo sentido de Habermas, aquela do “mundo vivido”, o lócus inventivo dos saberes naturais nos quais os sujeitos apreendem os primeiros sentidos às visões de mundo. No contexto do mundo vivido, são desenvolvidos senso de pertença, identidade e outros fatores internos do convívio em sociedade. “As bases universais que constituem e são constituídas pelo mundo vivido são a cultura, a sociedade e a personalidade” (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 9)

Diferente do passado, há um consenso de que a conexão entre educação e experiência pessoal é orgânica, por isso a nova filosofia da educação está comprometida com uma espécie de filosofia empírica, mas não é possível saber o sentido de empirismo sem compreender o que é experiência. Também não podemos entender experiência e educação como termos equivalentes, uma vez que nem todas as experiências são genuínas e igualmente educativas (DEWEY, 1979).

É deseducativa a experiência que produz o efeito de distorcer o crescimento para novas experiências. Do mesmo modo, uma experiência pode ser agradável, mas concorrer a atitudes descuidadas e preguiçosas, podendo impedir a pessoa de tirar todo o proveito de tal vivência. Se a experiência pensada no ambiente escolar não for concebida com clareza e indicar uma série de operações a serem iniciadas e executadas, poderá despertar emoção, mas estará reduzida a um jogo de palavras substituível por qualquer outro.

Por isso, a importância de uma filosofia de educação baseada na experiência, construída por ideias articuladas e coerentes, diferentemente da escola tradicional que pode existir sem uma filosofia, pois era conduzida por abstrações verbais como cultura, disciplina, herança cultural e rotinas estabelecidas.

Dewey (1979) elenca princípios para a formação de uma filosofia da experiência. O primeiro deles é o que diferencia uma experiência educativa de



outra sem tal valor: o *continuum experiencial*. Em outras palavras, podemos compreender este princípio a partir desse relato:

Ela tinha visto aqueles animais muitas vezes. Ela conhecia alguns deles pelo nome. O gato e o cachorro, é claro – correm à solta na casa. Ela conhece as aves também. Podia distinguir um pardal de um canário-da-terra e um melro de um coro. E, é claro, todos os animais da fazenda. Mas ela nunca pensou nisso duas vezes. É exatamente como era. Todo mundo da sua idade sabia essas coisas. Era senso comum.

Até aquele momento. Uma aula com nada além de estampas. Sem fotos, sem filmes. [...] E a voz da professora que comandava a nossa atenção, porque ela deixava as estampas falarem. As aves tinham um bico e o bico, uma forma, e a forma falava sobre a comida: comedores de insetos, comedores de sementes, comedores de peixe...

Ela foi atraída para dentro do reino animal, tudo se tornou real. O que antes parecia óbvio tornou-se estranho e sedutor. As aves começaram a falar de novo, e, de repente, ela podia falar sobre elas de uma maneira nova. Que algumas aves migram e outras ficam quietas no lugar. Que um quivi é um pássaro, uma ave não voadora da Nova Zelândia. Que as aves podem se extinguir. [...] E isso em uma sala de aula, com a porta fechada, sentada em sua carteira. Um mundo que ela não conhecia. [...] Ela não sabia o que a surpreendia mais: esse novo mundo que tinha sido revelado a ela ou o crescente interesse que ela descobriu em si mesma. Isso não importava. Caminhando para a casa naquele dia, algo havia mudado. Ela havia mudado (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 43-44).

O excerto acima permite observar o princípio de continuidade de experiência, em que experiências futuras tomarão algo desta experiência passada e, de certo modo, modificarão as subsequentes, porque este aluno nunca mais verá a ave da mesma maneira, pois “ela havia mudado”.

O segundo princípio para a formação de uma filosofia da experiência é o da interação e está inseparavelmente ligado ao conceito de situação. Ele atribui o mesmo peso às condições objetivas e internas da experiência, experiência esta que pode ser interpretada como uma transação que ocorre entre um indivíduo e ao mesmo tempo o seu meio, o qual inclui as pessoas com quem este conversando sobre certo tópico ou acontecimento, ou os brinquedos com que estiver brincando; ou mesmo o que estiver lendo (DEWEY, 1979).

São estas situações que fazem o meio ou ambiente deste aluno expandir ou contrair, o que ele aprende em certa experiência educativa poderá ser usada como ferramenta para lidar com situações futuras e este processo dura a vida

toda. Portanto, planos e projetos educativos baseados em experiências de vida só serão viáveis se adotarmos uma teoria inteligente, uma filosofia da experiência.

Marie-Christine Josso (2004) também faz um importante estudo em relação à educação e à experiência que vai ao encontro da teoria de Dewey. Para ela, “experiências” são vivências particulares que atingem o nível de experiência quando o sujeito faz um trabalho reflexivo sobre o que se passou. “Assim, por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (JOSSO, 2004, p. 48).

Dessa forma, a experiência seria um referencial que auxilia a avaliar uma situação, atividade ou acontecimento novo. Na fenomenologia das experiências, elas são agrupadas em três gêneros de aprendizagem: as aprendizagens e conhecimentos existenciais, as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos e as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos.

Entretanto, pensarmos uma educação baseada em uma filosofia da experiência não é algo automático como um modelo a se seguir. É preciso que o sistema educativo se mova em busca de maior utilização do método científico no desenvolvimento das possibilidades de experiência sempre crescente e em expansão e tratar a educação “como o desenvolvimento inteligentemente dirigido das possibilidades inerentes à experiência ordinária da vida” (DEWEY, 1979, p. 96).

Em outras palavras, educar com base em uma filosofia da experiência também é desenvolver a emancipação<sup>7</sup> em cada indivíduo, para que este consiga assegurar sua emancipação em todos os âmbitos da vida em um mundo que, conforme Theodor Adorno, parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente (ADORNO, 1995).

---

<sup>7</sup> Compreende-se o termo emancipação a partir de Theodor W. Adorno não como uma categoria estática e sim como uma categoria dinâmica, como um “vir- a ser” e não “um ser”. (ADORNO, 1995, p. 181).

Na contramão de domínios sistêmicos, a emancipação se constitui em espaços de valorização do esclarecimento, independentemente de contextos formais de legitimação do saber, como a escola. Sua constituição natural corresponde à própria base de naturalidade que arquiteta o mundo vivido e, em seu interior, a emancipação faz jus à própria essência da liberdade, isto é, torna-se fruto do próprio exercício do espírito liberto (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 11).

Para isso, é necessária uma ruptura do paradigma predominante tanto no ensino como na pesquisa. Articulando teoria e prática, ao propor a realidade no centro, de maneira que as ciências e outras formas de conhecimento se articulam para um fim. Com um trabalho pedagógico bem-intencionado e requisitos claros, o aluno poderá desenvolver a capacidade de pesquisa e solução de problemas reais.

O princípio de interação de Dewey (1979) torna claro que a falta de adaptação da matéria, a necessidade dos requisitos é tão importante quanto a adaptação do indivíduo para que a experiência seja educativa. Portanto, é o modo como as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fontes de problemas que distinguem uma educação baseada na experiência da educação tradicional.

Essa interação/socialização é um caminho que envolve competências verbais e intelectuais que estão nas margens entre o indivíduo e o coletivo, portanto escutar as narrativas sobre os processos de formação exige capacidades para a compreensão e o uso de referências de interpretação. “Essa construção é uma experiência formadora em potencial”, pois professor, aluno e comunidade escolar, todos se formam na medida em que essa interação acontece (JOSSO, 2004).

Daí vem a importância de se pensar em escolas do campo, afinal uma criança moradora de uma favela tem experiência diferente de uma criança de um lar de classe média, ou de um menino do campo. Por mais que tenham pontos em comum da idade, meio cultural ou geração, é importante que se reconheça que alunos vindos do campo podem não ter sua bagagem de experiências contempladas no plano pedagógico das escolas nas cidades e este fato pode fazer com que elas não vejam perspectivas de vida e desenvolvimento

em seus ambientes e tentem encontrar um “caminho único” na cidade, ignorando as possibilidades de vida e crescimento no campo. Não se quer dizer aqui que uma criança que vive no campo deve permanecer nele, mas que ir para a cidade seja apenas uma opção e não o único caminho.

[...] O povo do campo tem um jeito de viver e de trabalhar próprio, distinto da realidade urbana. A sua raiz cultural define diferentes maneiras de ser e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente. O camponês se produz como ser humano na medida em que produz a sua existência, tendo um modo diferenciado, também, na forma de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação (PACHECO, 2015, p. 429).

Se, ao lidar com as experiências no processo educativo, um indivíduo pode expandir ou contrair seu ambiente, modificando a forma e instrumentos com que ele vai lidar com as situações seguintes, como fica a formação de uma criança que vive no campo, mas não vê sua realidade em sala de aula, pois ela difere das outras, ou mesmo quando este se sente deslocado por não conhecer a realidade de seus colegas? Esse processo dura a vida toda e a forma como pensamos a educação de alunos que vêm do campo pode ser uma possibilidade ou uma limitação imposta de formação humana e cidadã para a população camponesa.

### **Educação do campo e o crescente fechamento das escolas: o que temos a ver com isso?**

É preciso repetir que a origem da crítica da Educação do campo não defendeu uma escola única para os trabalhadores do campo, uma vez que estabelecer relações determinadas entre contextos de aprendizagens não é útil, “não só as vias de acesso a uma mesma aprendizagem são diversas como também aprendizagens totalmente diferentes podem ser feitas em contextos socioculturais análogos ou idênticos” (JOSSO, 2004, p. 50). Entretanto, se a escola deve estar em todos os lugares, sendo assim, o campo é um lugar e seus trabalhadores têm o direito de ter a escola em seu próprio lugar:

Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar 'em tese': como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma 'educação' a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... (CALDART, 2009, p. 46).

Um aluno no campo que deixa a sua comunidade todos os dias, ou temporariamente, para estudar na cidade porque não há oferta em sua localidade, pode parecer um fato simples e corriqueiro em uma primeira leitura, porém, se olharmos atentamente, é possível observar como isso pode acarretar consequências para o próprio aluno, para seus pais e toda a sua comunidade de origem.

Em primeiro lugar, conforme Dewey (1979), as práticas educativas de uma escola da cidade, mesmo que pautadas na experiência da maioria dos alunos, pode não ser necessariamente uma prática educativa para este aluno do campo que tem uma experiência única. Certamente, se estiver preparado, a escola abrirá outro mundo novo para ele, mas vai fazê-lo não pensar e observar o seu próprio universo. Um aluno do campo em uma escola na cidade pode passar por práticas que favoreçam a construção do humano relacional, mas também tem grandes chances de produzir o isolamento e o distanciamento, uma vez que ele pode não se sentir incluído em um projeto pedagógico que não foi pensado em suas especificidades. Conforme, Pacheco:

Nesse sentido, pensar na formação humana social e política do camponês significa planejar os processos educacionais a partir da realidade e das necessidades vividas por essa população, sendo os mesmos os atores principais dessa ação, ou seja, é impossível organizar uma educação do campo sem que os objetivos, os métodos, os saberes e os conhecimentos sociais sejam pensados por quem vive e trabalha nesse espaço (PACHECO, 2015, p. 432).

Esses apontamentos sobre como pensar e fazer uma Educação do Campo não é recente, existe um grande movimento que luta e defende a qualidade da educação que é dada para os trabalhadores que vivem no campo. Infelizmente, não é um movimento que abrange todos os espaços educacionais do meio rural. Muitos pais apoiam que seus filhos vão estudar na cidade, pois internalizaram

estigmas preconceituosos quanto ao seu próprio modo de vida, sua cultura e sua identidade de camponês vendo a saída do filho como uma forma de vida melhor.

É por essas vias que o acesso ao conhecimento é muito mais um produto de consumo do que inovação possível, o que torna a escolha da profissão um grande tormento que, muitas vezes, provoca transtornos entre o aluno e sua família, já que a base das decisões parece não ser outra além das leis de mercado e do valor com que a economia confere importância/status à educação (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 17).

Essa é uma consequência de grande proporção, pois, na medida em que os filhos dos trabalhadores abandonam o campo porque não veem futuro nele, e seus pais apoiam porque se veem também como ignorantes ou mesmo sofrem o próprio abandono do governo, e sem perspectiva de uma vida digna para seus filhos, acabam mudando-se para a cidade na primeira oportunidade. Sendo assim, como mobilizar os diferentes povos que vivem no meio rural para a construção de políticas públicas na área da educação? Como pensar as políticas públicas por quem vive e trabalha neste espaço se eles mesmos não conseguem refletir o seu espaço de forma crítica?

Em *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire relata uma dificuldade que os agrônomos extensionistas encontram para dialogar com os camponeses, para eles a dialogicidade é inviável “porque seus resultados são lentos e demorados”; portanto é mais fácil mostrar as técnicas para que fossem repetidas nas propriedades do que tentar o diálogo. Para Freire, este tipo de argumento apenas demonstra a falta de conhecimento dos condicionamentos histórico-sociológicos do conhecimento:

Parece-nos que tais afirmações expressam ainda uma inegável descrença no homem simples. Uma subestimação do seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer: o de sujeito desta procura. Daí a preferência por transformá-lo em objeto do conhecimento que se lhe impõe (FREIRE, 2021, p. 56)

Portanto, utilizando os termos de Freire, é possível observar que essa “absolutização da ignorância” do homem simples não só é reproduzida nas escolas que recebem os alunos provenientes do campo, como também pelos próprios pais que veem na cidade o único caminho para o desenvolvimento dos seus filhos. É possível que a escolha da cidade seja uma escolha consciente e crítica, mas, na maioria das vezes, este entendimento dos camponeses pode ter como resposta o condicionamento sociológico, histórico e cultural, de uma vida de experiências que se constituiu dentro das fronteiras do antidiálogo.

Em sua maioria, agricultores que não tiveram uma educação voltada à emancipação, que, nos conceitos de Habermas (2001, p. 199), corresponde ao aprimoramento da competência comunicativa:

[...] que faz ascender, em sua progressão de socialização argumentativa dos sentidos sobre as coisas no mundo, a capacidade dos sujeitos linguísticos de se envolverem com a solidariedade de discursos coletivos, conteúdos significantes, relações intersubjetivas e verdades compartilhadas. **Nem toda educação, a priori, envolve-se com o compromisso da emancipação**, sobretudo quando seus fundamentos se erguem sobre interesses que não se coadunam com a utopia emancipatória. Esse tipo de educação é oriunda e se mantém pelos domínios estratégicos do mundo sistêmico e seus arcabouços de poder, vigilância e disciplina (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 11, grifo nosso).

Somado a isso, está a prática da nucleação<sup>8</sup> que faz comunidades inteiras desaparecerem em poucos anos, ao tirar as crianças e jovens para estudarem nas chamadas comunidades “polo”, deixam as demais localidades abandonadas. “Tirando a referência social e cultural que a escola ali representava, seja em reuniões, encontros, festas, aulas, ou outras atividades da comunidade” (PACHECO, 2015, 430-431).

Ou seja, as consequências de não se pensar em um projeto para a Educação do campo que esteja compromissada com a dialogicidade e a problematização da realidade e das práticas sociais no/do campo atinge toda a

---

<sup>8</sup> A implementação de escolas nucleadas, que começou nos Estados do Sul e do Sudeste do Brasil, segundo o parecer, seguiu o modelo norte-americano. Consiste em reunir escolas fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 270).

comunidade do campo. Nesse sentido, Nascimento (2004) salienta que estes estereótipos do inconsciente popular sobre o camponês visto como colono, atrasado, ignorante, preguiçoso e ingênuo provocam rupturas nas relações entre o urbano e o rural, já que deprecia uma relação que deveria originar o desenvolvimento social. Já disse em versos, o cantor Teixeira<sup>9</sup>:

Eu vi um moço  
Metido a bonito numa rua principal  
Por ele passou um colono que trajava muito mal  
O moço pegou a rir fez ali um carnaval  
Resolvi fazer uns versos  
Pra este fulano de tal

Se o terno dele não está na moda  
Não é motivo pra dar gargalhada  
Este colono que ali vai passando  
É um brasileiro da mão calejada

Esse colono enfrenta tudo isso  
E muito mais eu não disse a metade  
E planta e colhe com o suor do rosto  
Pra sustentar nós aqui na cidade

Essa sustentabilidade que a agricultura familiar nos proporciona em forma de alimentos pode ser seriamente afetada se o êxodo rural continuar aumentando. Essa ruptura nas relações entre o urbano e o rural a qual Nascimento (2004) cita pode ser observada, uma vez que o êxodo rural também é provocado pela falta de sustentabilidade do próprio agricultor que produz o nosso alimento, quando este não está sendo provido de suas necessidades básicas de alimento, renda, necessidades sociais da família e das comunidades rurais, ou seja, é uma reação em cadeia.

Para Santos e Garcia (2020), talvez seja por essas razões que é tão difícil enxergar a educação do campo: “Na contemporaneidade, para os capitalistas o campo é entendido como uma indústria do agronegócio, assim o esvaziamento do campo faz parte das estratégias de manutenção dessa lógica” (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 270).

---

<sup>9</sup> A canção O colono, foi composta no ano de 1969 por Vitor Mateus Teixeira (Teixeirinha), cantor do estado do RS e muito conhecido em todo Brasil.



As autoras realizaram um estudo abrangente sobre o fechamento das escolas do campo. Segundo artigo, o parecer CNE/CEB nº 23/2007 homologado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 pelo Ministério da Educação aponta que as principais justificativas para a nucleação são: “baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a uni docência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares; e melhoria da qualidade da aprendizagem” (CNE/CEB nº 3/2008, p. 6). Porém, na prática significa o fechamento das escolas com o auxílio do transporte escolar no campo que passou a ser oferecido pelos governos municipais como forma de diminuir custos de manutenção de escolas nas comunidades rurais.

[...] assim utiliza o transporte escolar para o deslocamento em grandes percursos entre comunidades que geograficamente e culturalmente são díspares, e para agravar a situação há predominantemente o deslocamento campo/cidade, distanciando as crianças, jovens e adultos de sua cultura e do seu modo de viver no e do campo (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 271).

O estudo ainda aponta que a partir do acréscimo do inciso VII, no Art. 10 na Lei n.º 9.394/96, e do inciso VI, no Art. 11, por meio da Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003, a responsabilidade do transporte escolar dos estudantes passou a ser dos Governos dos Estados e Municípios. Essa redução da responsabilidade do Governo Federal a partir da descentralização corroborou para o fechamento das escolas do campo, uma vez que o transporte escolar se transformou “em uma política de esvaziamento do campo” (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 272).

Por sua vez, o esvaziamento do campo interfere diretamente na relação urbano-rural, porém não nesta relação falsa e dicotômica entre moderno/atrasado, mas sim uma concepção de dependência mútua em que um não sobrevive sem o outro. Em encontros de jovens de coletivos da via campesina e da cidade, é comum ouvirmos nas místicas as palavras de ordem: “Se o campo não planta, a cidade não janta”, são palavras carregadas de consciência dessa relação mútua e da importância de se manter as escolas no campo. A esse respeito, Caldart (2012, p. 263) faz um importante

questionamento: “Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente?”

Segundo Pacheco (2015), a reorganização do meio rural brasileiro e sua educação tem sido pautada nos espaços políticos, sociais e educacionais a fim de reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola.

Apesar de a mídia consagrar o agronegócio “Agro é top, Agro é tudo”, o alimento em nossa mesa, vem, muitas vezes de outra fonte. Com base nos dados do Censo Agropecuário 2016-2017, a partir de uma lista de 65 produtos agrícolas, quando se excluem da cesta culturas industriais cultivadas em médias e grandes áreas como a soja, milho, trigo e cana-de-açúcar, a participação da agricultura familiar alcança 30% do total produzido, em toneladas. A participação ainda é mais efetiva na produção de hortícolas e espécies frutíferas como o morango (participação de 81,2% e uvas (79,3%).

Porém, mais do que a produção de números, a agricultura familiar precisa de apoio e incentivo para acessar facilmente o crédito rural, ter uma assistência técnica efetiva e acesso a tecnologias que permitam aumentar a sua produção de forma sustentável (NETO *et al.*, 2020). Nessa perspectiva, a educação do campo também requer um currículo baseado na vida e nos valores de sua população, para que o aprendizado possa ser também um instrumento para o próprio desenvolvimento do meio rural, que eles saibam onde e quando buscar estes direitos sem ludibriação.

A Educação do campo já tem um leque de conquistas em seu percurso, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 e Diretrizes Político-Pedagógicas para as Licenciaturas em Educação do Campo em 2009. A própria LDB (Lei nº 9394/96) em seu Art. 28 aponta os primeiros caminhos da obrigatoriedade da oferta de educação básica para a população que vive no campo, afirmando a necessidade de adequações às peculiaridades de cada região, incluindo um calendário adequado às fases do ciclo agrícola.

Outra conquista muito importante foi a sancionada pela ex. Presidente Dilma Rousseff na qual alterou o artigo 28 da LDB nº 9394/96 acrescentando parágrafo único, o qual estabeleceu que para o fechamento das escolas do campo é preciso antes o consentimento da comunidade e um diagnóstico elaborado pelo respectivo sistema de ensino com o consentimento de órgãos normativos, a exemplo do Conselho Municipal de educação (GARCIA; SANTOS, 2020).

Apesar das conquistas da Educação do Campo, os dados apresentados por Santos e Garcia (2020) apontam para outro caminho: um intenso fechamento de escolas no Brasil. A título de exemplo, no ano de 1995 eram 136.825 escolas ativas no campo, já em 2014 esse número diminuiu para 66.919 escolas ativas, uma baixa de 69.906 mil escolas (SANTOS; GARCIA, 2020).

O Censo Escolar do INEP constatou no ano de 2016 que 33,9% das escolas no Brasil se encontravam no campo e 66,1% no meio urbano. Em 2017, houve um aumento das escolas urbanas chegando a 67,0% e uma diminuição de 0,9% nas escolas do campo (SANTOS; GARCIA, 2020).

Certamente, os dados nos mostram que conquistas legais, de fato, não garantem a sua implementação. O processo de nucleação intensificou o fechamento das escolas e por consequência reduz o número de comunidades do campo, o êxodo rural acontece, provocado por pais que acabam, muitas vezes, acompanhando os filhos para as cidades ou distritos vizinhos (SANTOS; GARCIA, 2020).

Na cidade, a nossa mesa também perde. Perde a chance de obter produtos mais saudáveis, com menos agrotóxicos, de procedência conhecida e ainda deixamos de abastecer a economia local, disputando subempregos em empresas e indústrias que recebem grande parte dessa população que vem para a cidade com baixa escolaridade. Todos perdemos.

## Considerações finais

Mesmo com o crescente fechamento de escolas do campo, o aumento do êxodo rural e o desaparecimento de comunidades rurais, há vida, resistência e produção no campo. Desde o início da pandemia do novo coronavírus em que milhares de brasileiros sofreram com desemprego e a fome, o MST, por meio de campanhas de solidariedade doaram mais de 6 mil toneladas de alimentos e 1.150 marmitas para famílias em situação de fome e insegurança alimentar em todas as grandes regiões do país<sup>10</sup>. Assim como o Movimento dos Pequenos Agricultores- MPA também organizou o Mutirão contra a fome que já garantiu mais de 1.100 toneladas de alimento para mais de 31 mil famílias brasileiras durante a pandemia<sup>11</sup>.

É importante recuperar a memória da resistência e da luta do campo, mas sem perder de vista suas demandas. Nesse sentido, retomamos a luta da educação do campo e seus obstáculos. Um primeiro ponto a considerar são as formas de ingresso das Instituições que oferecem cursos técnicos integrados ao ensino médio na área agrícola e que são muito procuradas pela população do campo, já que estes precisam se deslocar até a cidade para concluir seus estudos, somam esta necessidade ao desejo de uma formação técnica que possa refletir de forma produtiva na produção de vida em suas localidades.

Porém, muitos destes candidatos completaram o ensino fundamental em escolas na cidade, que muitas vezes não consideraram o contexto cultural e a experiência deste aluno vindo do campo e que também não considerou quantas vezes estes alunos e pais ficaram mais afastados da escola devido ao calendário agrícola que ocupa muito tempo e trabalho dessas famílias, principalmente em épocas de plantio e colheita. Todas essas especificidades deste público que não foram respeitadas na escola geram um déficit na aprendizagem que reflete

---

<sup>10</sup> MST ultrapassa 6 mil toneladas de alimentos doados durante a pandemia. Ver mais em: <https://mst.org.br/2022/01/14/mst-ultrapassa-6-mil-toneladas-de-alimentos-doados-durante-a-pandemia/>.

<sup>11</sup> Mutirão contra a fome: uma resposta camponesa à pandemia. Ver mais em: <https://mpabrasil.org.br/noticias/mutirao-contra-a-fome-uma-resposta-camponesa-a-pandemia/>.

diretamente nas provas de seleção para o ingresso dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Como afirma Thompson (2002, p. 42), “Além do mais, seja qual for o método de seleção, todo o sistema trabalha de modo a confundir certos tipos de capacidade (ou facilidade) intelectual com realização humana.” Ou em outras palavras, muitos destes candidatos provenientes do campo que reprovam nas seleções, têm grande conhecimento da técnica e uma vivência que seria muito enriquecedora nas aulas, mas que infelizmente acabam perdendo a vaga para outro aluno que nem sempre vem do campo ou sente o desejo de trabalhar no campo, mas que está no curso apenas pela qualidade das aulas que vai auxiliá-los nas seleções futuras para ingresso nas Universidades.

Outro ponto importante a comentar sobre os cursos técnicos integrados ao ensino médio de áreas agrícolas é que elas continuam no formato das escolas tradicionais e não costumam ser planejadas para esse outro sujeito do campo, pois desconhece a sua realidade e a evasão passa a ser outra estatística quando o aluno não consegue acompanhar o itinerário formativo porque precisa ajudar os pais no trabalho do campo. O Brasil vive um momento em que a necessidade de acesso à qualificação tornou-se uma espécie de popularismo do ensino técnico:

[...] notadamente na esfera profissionalizante: uma formação aligeirada, mais pragmática do que crítica, alicerçada no capital humano (valor econômico da educação) e na ciência aplicada (imediata) como o centrismo da formação do trabalhador em detrimento da formação do sujeito em suas várias dimensões de complexidade (MEDEIROS; BRENNAND, 2004, p. 14).

O currículo é outro fator importante, muitas vezes é estruturado com conteúdo e saberes próprios do desenvolvimento urbano. E quando são pensados em cursos agrícolas, suas práticas, técnicas e teorias são destinadas em grande parte para uma agricultura voltada ao Agronegócio e não para subsistência e o pequeno agricultor. Portanto, desde a formação inicial, o futuro deste aluno está predestinado a integração à agroindústria patronal e subordinada às exigências de um mercado dominado pela agricultura

capitalista. “De acordo com essa lógica, a agricultura familiar de subsistência destinada ao mercado local foi completamente abandonada pelas políticas públicas” (PACHECO, 2015, p. 432).

Caldart (2009, p. 45) já registrou que esta compreensão sobre a urgência de um “diálogo de saberes” está muito além do que afirmar a valorização do saber popular. O que precisa mesmo ser aprofundado são as tensões envolvidas na produção destes diferentes saberes, bem como o paradigma de produção do conhecimento.

Porém, como os estudos de Medeiros e Brennand (2004) já apontaram, teorias que não caminham com os interesses capitalistas acabam sitiadas diante de noções como funcionabilidade, usabilidade e praticidade, assim o poder revolucionário do esclarecimento e da emancipação definham-se diante da própria dinâmica do capital. E assim, proposições diferenciadas na educação surgem mais pela necessidade de respostas urgentes para adaptar as funções econômicas da educação do que uma real intenção de mudança de paradigmas.

Não basta uma escola ser destinada a receber o público do campo, ela precisa ter um projeto pedagógico comprometido com os princípios da Educação do Campo. Isso significa que uma escola do campo pode não ser igual a outra, pois precisa que a produção de conhecimento do território seja relacionada a cultura e ao ecossistema da comunidade, e que as necessidades camponesas sejam problematizadas no âmbito escolar (BRITO; REINERT, 2015).

Se o estudo da experiência e da realidade como referência na formação de professores já é uma discussão que traz muitos desafios, não é diferente para a educação do campo, cujo tema é relativamente novo. Portanto, agregam-se outros questionamentos: De que forma organizar um currículo que tenha como fio condutor a realidade dos educandos? Como evitar o espontaneísmo nessas tentativas? Como professores de distintas áreas poderão articular seus conhecimentos durante o desvelamento da realidade em toda sua complexidade?

Além disso, lidamos com o contínuo fechamento das escolas do campo, mesmo com a aprovação em 2014 do decreto 12.960/2014, que aumenta o nível

de exigência para que uma escola do campo seja fechada. A pesquisa de Santos e Garcia evidencia que um considerável número de escolas tem sido fechadas sem o consentimento da comunidade e dos Conselhos Municipais, infringindo a lei (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 280-281).

Diante de todos estes obstáculos, devemos continuar pensando e pautando um projeto de educação do campo como território de construção social. Dewey (1979) já afirmou que a educação baseada em uma filosofia da experiência requer cooperação e prática, então que continuemos analisando práticas e fazendo tentativas para ver o que está dando certo, aprimorar o que for preciso e extinguir o que é empecilho.

A aprendizagem experiencial é um meio potente para essa integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio na educação pode ser uma base eficaz de transformações. Em acordo com Josso (2004, p. 55), este tipo de aprendizagem pode fazer o sujeito rever e avaliar a coerência das valorizações orientadoras de uma vida, de referenciais socioculturais capaz de profundas transformações da subjetividade e conseqüentemente das identidades das pessoas.

O fato é que não temos um projeto de educação nem da cidade tampouco do campo que tenha força o suficiente para concorrer com os que aí estão para a manutenção do *status quo*. O que existe são modelos arquetipados por adaptações superficiais, as quais repetem e ecoam nos corredores escolares palavras de ordem como “aprender a aprender”, “desenvolver habilidades”, “preparo para o mundo do trabalho”, “escola cidadã”, entre outros slogans que mais figuram como propostas pedagógicas rasas que escondem nossa real situação que é a falta de solução para esta crise na educação, fruto da crise estrutural.

Um projeto de educação do campo que promova um conhecimento que dê possibilidade de estruturação familiar a partir de sua própria sustentabilidade. Ou seja, uma proposta de educação básica do campo precisa estar ligada a um projeto popular de educação e um projeto de desenvolvimento para o país. Para Nascimento (2004), são necessárias políticas

setoriais para que essa luta não caia em medidas apenas paliativas de combate à exclusão social, ao analfabetismo funcional, à formação de professores, ao êxodo rural e à agricultura familiar.

Caldart (2004) também alerta que este debate sobre a educação do campo não substitui o debate sobre a Reforma Agrária. A luta pela educação do campo deve estar associada a um projeto popular de desenvolvimento do campo. Aí certamente poderemos visualizar o desenvolvimento das propriedades agrícolas e a permanência do jovem agricultor.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRITTO, Néli Suzana; SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educação & Realidade** [on-line], v. 40, n. 3, p. 763-784, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645797>. Acesso em: 27 jan. 2022.

CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagana (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuaria.html?t=destaques>. Acesso em: 27 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.



MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MEDEIROS, José Washington de Moraes; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. A utopia como atributo da educação emancipatória. **Revista de Educação Pública**, v. 30, jan./dez. 2021.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação, cidadania e políticas sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás. *In*: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2004, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2004.  
NETO, Calixto Rosa; SILVA, Francisco de Assis Correa; ARAÚJO, Leonardo Ventura. **Qual é a participação da agricultura familiar na produção de alimentos no Brasil e em Rondônia?** Embrapa, 2020. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/55609579/artigo---qual-e-a-participacao-da-agricultura-familiar-na-producao-de-alimentos-no-brasil-e-em-rondonia>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PACHECO, Luci Mary Duso. Educação do campo: valorização da cultura e promoção da cidadania? **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 17, n. 2, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2398>. Acesso em: 27 jan. 2022.

# CAPÍTULO 6

## PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUAS PRÁTICAS NAS CASAS FAMILIARES RURAIS BRASILEIRAS E FRANCESAS

Vanessa Dal Canton

### **Contexto do estudo e da pesquisa**

A pedagogia da alternância é um sistema educativo de acordo com Gimonet (1998) que surgiu na década de 1930 na França como uma alternativa de mudança para o contexto de dificuldades do meio rural da época. Por iniciativa de lideranças ligadas ao meio rural e famílias preocupadas com o futuro de seus filhos e na manutenção das atividades agrícolas, a proposta ganhou destaque ao longo dos anos constituindo um sistema adequado não só aos sujeitos do campo, mas adotado por entidades educativas com diferentes públicos e níveis de ensino.

A proposta pedagógica leva em consideração a realidade local. Este é um princípio base da sua história e, também, o que ainda perpassa as práticas da formação em alternância. A realidade pode ser compreendida como o contexto em que a proposta é implantada, respeitando seus princípios educativos, como também o elemento que sustenta as práticas desenvolvidas durante a formação. Isso significa que a formação em alternância parte da realidade para voltar à

realidade. Esta, por sua vez, é objeto de estudo durante a alternância de tempos e espaços formativos.

O presente artigo originou-se da dissertação de Mestrado em Educação cujo título é “O praticar e compreender em alternância: desafios às Casas Familiares Rurais no cenário da liquidez”, que teve como objetivo compreender se a prática da pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas responde aos desafios do cenário da liquidez. Neste sentido, a pesquisa fez a releitura da história de surgimento da pedagogia da alternância e buscou compreender seus fundamentos teórico-metodológicos, bem como discutiu o cenário de liquidez a partir de Zygmunt Bauman e os desafios postos à educação. A partir da análise de discurso, os resultados da pesquisa foram categorizados e analisados quanto às respostas dadas pelas CFRs aos desafios postos pela sociedade líquida.

Neste artigo são evidenciados os resultados da pesquisa relacionados às categorias “práticas” e “realidade”. Compreendem os sujeitos da pesquisa: diretores, gestores e alunos de CFRs brasileira e francesa com o uso da entrevista, grupo focal e observação. Reitera-se que a pesquisa se insere na perspectiva qualitativa, de caráter crítico, bibliográfica com coleta de dados.

A realidade é o elemento central na pedagogia da alternância, é o que embasa uma outra pedagogia, diferente da tradicional, contestada pelos que iniciaram o movimento da alternância e, conforme Gimonet (2007), é com a emergência da alternância que se desenvolve esta corrente pedagógica. Tal corrente “considera todos os componentes da vida da pessoa e da instituição escolar como cadinho de formação e de educação.” (Gimonet, 2007, p. 111). Conforme o dicionário on-line Dicio de Língua Portuguesa, “cadinho” no seu sentido figurado é o “lugar onde se mesclam ideias diferentes, elementos de origens variadas”. Neste sentido em que se entende o significado de “cadinho”, Gimonet (idem) acrescenta que “a realidade é uma representação que cada um se faz do real e não se reveste da mesma significação ou valor de uma pessoa para outra.”

Quanto à categoria “práticas” destaca-se que: “praticar significa a ação, a experiência. Compreender quer dizer a reflexão sobre a ação, a explicação, a conceitualização” (GIMONET, 2007, p. 143). Todo o processo de aprendizagem em alternância se encontra nesta formulação baseada em Jean Piaget: praticar é compreender em ação e compreender, é praticar em pensamento. Assim, a lógica dos centros de formação por alternância “é aquela que vai conseguir (a prática, a experiência, o familiar) à compreensão (a teoria, a conceitualização), porque corresponde à lógica de aprendizagem da grande maioria dos alternantes” (idem).

Percebe-se, então, que são categorias de importância fundamental quando teorizadas e alocadas no contexto da pedagogia da alternância. A realidade remete aquilo que é real e faz parte da vida da pessoa em formação, assim como, da instituição formadora. É a representação e significação que cada um faz daquilo que lhe é familiar, ou seja, real, verdadeiro, realidade. A prática parece ser uma categoria que não se visualiza longe da “realidade” ao passo que seus sentidos estão imbricados na história e constituição da pedagogia da alternância. As práticas se referem aquilo que se consegue realizar, fazer, executar, que não fica somente no plano teórico. A prática é tida como sinônimo de experiência, de onde se parte na pedagogia da alternância, para assim, teorizar e conceituar. Por isso, a inversão da lógica educativa.

Durante a pesquisa, foram entrevistados dois diretores de Casas Familiares Rurais, um do Brasil e outro da França que serão identificados como Diretor B1 e Diretor F2 respectivamente. Esta entrevista buscou saber de que forma a instituição tem trabalhado a pedagogia da alternância para responder aos desafios postos pelo cenário de liquidez. Também foram entrevistados os coordenadores regionais, totalizando quatro gestores identificados como Gestor B1, Gestor B2, Gestor B3 e Gestor F4 com o objetivo de saber de que forma a Associação tem conduzido os trabalhos em suas regiões com a pedagogia da alternância diante dos desafios da sociedade líquida. Os coordenadores regionais representam as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais do sul do Brasil (RS, SC e PR) e na França, o gestor coordena um Território.

Foram realizados dois grupos focais com alunos do terceiro ano, um grupo brasileiro e outro francês. Os alunos serão identificados como jovem seguido da letra inicial do país de origem e do número que os representa, por exemplo: Jovem B1, Jovem B2, Jovem F1, Jovem F2, etc. Optou-se por alunos do último ano de formação, pois já tiveram um percurso na instituição, já vivenciaram experiências e logo, estariam se formando. Os grupos focais tiveram como objetivo conhecer o trabalho que é desenvolvido cotidianamente pela pedagogia da alternância sob a perspectiva da sociedade líquida a partir do diálogo entre os alunos.

Além destes instrumentos de coleta de dados, estava previsto o uso da técnica da observação na pretensão de reconhecer a aplicação dos instrumentos pedagógicos da alternância e a relação entre os atores das CFRs. Sua utilização tinha o intuito de complementar o que as demais técnicas de coleta de dados trouxessem de informações. A observação foi realizada conforme as condições do momento, haja vista que não foi possível a visita *in loco* na CFR brasileira por conta da pandemia da COVID-19. Na França, as visitas em MFRs não foram extensas ao ponto de acompanhar períodos de aula, por exemplo. Então, muito do percebido foi a partir dos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa e observado durante as visitas nos vários locais.

Para tanto, reitera-se que este trabalho busca evidenciar elementos da história e constituição da pedagogia da alternância relacionados aos discursos dos sujeitos da pesquisa, quanto às categorias “realidade” e “práticas”. Tais elementos sustentam a premissa de que a realidade é o princípio fundador das instituições que trabalham com a pedagogia da alternância, bem como, é o que sustenta as práticas desenvolvidas na proposta educativa oferecendo significado dela para com os sujeitos em formação. Neste sentido, o texto faz dois movimentos. O primeiro está relacionado à história e à constituição da pedagogia da alternância e o segundo, se refere à interpretação dos dados quanto aos discursos relacionados a categoria “realidade” e a categoria “práticas”.

## **Elementos da história e constituição da pedagogia da alternância**

A pedagogia da alternância surge em meio ao contexto de infortúnios do meio rural francês por volta de 1935. Segundo relato de Caliari (2002), a agricultura francesa vivia o abandono de políticas e programas por parte do Estado, contudo, educação e trabalho eram importantes constituintes do ser humano, porém, contraditórios. A falta de mão de obra fortalecida pela dificuldade das famílias em contratar fazia com que os filhos ficassem em casa para ajudar nas atividades, abandonando, assim, a escola. Construída por lideranças comunitárias e famílias rurais da época, a proposta foi se desenhando conforme as expectativas da comunidade para uma formação voltada ao meio rural e ao desenvolvimento deste espaço. “Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico” (NOSELLA, 2012, p. 45).

Observa-se que a ideia inicial da proposta em alternância nasce como resposta aos vários problemas enfrentados pelo meio rural francês da época, dentre eles, aquilo que Begnami (2003) destaca como insatisfação na proposta de ensino. As famílias e lideranças locais, influenciadas pelo movimento sindicalista, são importantes sujeitos para pensar um formato diferente de educar seus filhos que deveriam em tese estudar, mas havia também a necessidade de ajudar nas tarefas diárias de casa. Sendo assim, a alternância de tempos e espaços parece ter contribuído para fortalecer o campo e seus agentes de desenvolvimento, ou seja, as próprias pessoas que moravam e dependiam dele para sobreviver.

Os trabalhos com a proposta são conduzidos inicialmente pelo sacerdote, Padre Granereau, apoiados pelas lideranças e famílias. O sacerdote foi a principal pessoa a conduzir os trabalhos nessas escolas, desde a sua organização, instrução e condução na inserção dos jovens nas suas respectivas comunidades. A realidade vivida é peça-chave no processo de formação dos

jovens que são instruídos com técnicas agrícolas. Nosella (2012) afirma que, por volta de 1946, há uma segunda fase da pedagogia da alternância, a *pedagogicização* sob a influência de André Duffaure, que colabora para a sistematização da proposta. É quando o Plano de Estudos, primeiro instrumento pedagógico, é elaborado.

Com o passar dos anos, a pedagogia da alternância expande-se e é reconhecida cada vez mais no contexto francês, e as *Maisons Familiales Rurales* se ~~expandem~~ ampliam-se, sendo reconhecidas institucionalmente a partir de 1960 pelo Estado francês. Neste período, já está organizada a União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* - UNMFR - e o Centro de Formação de Monitores conforme Nosella (2012). Principalmente, no final dos anos 50, inicia-se o processo de internacionalização das MFR. O sistema educativo (Gimonet, 1998) espalhou-se com sucesso e se estabeleceu também na Itália, Espanha (1966), Portugal (1984), depois para o Continente da África, seguindo pela América do Sul e Caribe, Oceano Índico, Ásia e para a América do Norte em Quebec, no Canadá. Na Itália (1958), a proposta teve alguns desdobramentos constituindo-se como Escolas Famílias Agrícolas - EFAs.

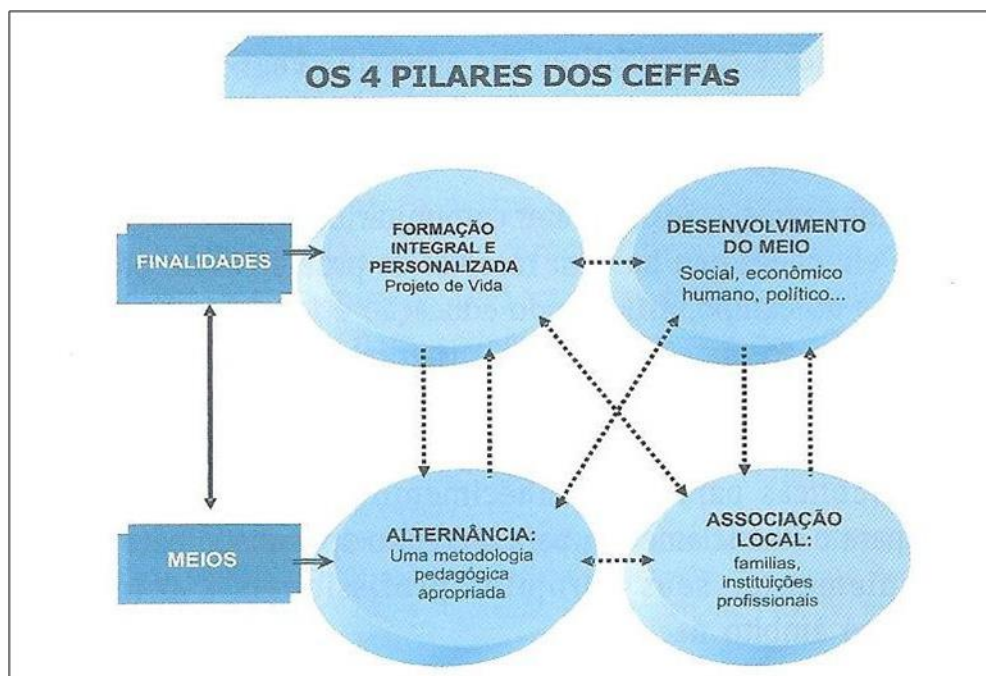
É a partir da experiência italiana que a pedagogia da alternância chega ao Brasil em 1968, no Estado do Espírito Santo, liderada pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande e pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo- MEPES. O projeto tinha como finalidades a melhoria da produção agrícola e da qualidade de vida no campo, tendo em vista o abandono da agricultura familiar e a supervalorização das empresas agrícolas modernas (NOSELLA, 2012). Na época, o Brasil vivia o período de Regime Militar e a agricultura familiar, principalmente, enfrentava o descaso de políticas públicas em detrimento à produção em latifundiários com monoculturas voltadas à exportação.

A década de 1980 marca a chegada das Casas Familiares Rurais no Brasil, depois de uma viagem feita até a França por técnicos do então Ministério da Educação. Interessados pelo sistema educativo da alternância implantaram as duas primeiras Casas Familiares Rurais no nordeste do país, quando contavam

com a assessoria e orientação pedagógica direta de Pierre Gilly por meio da UNMFRs. Na sequência, foram implantadas CFRs no Paraná, local em que a proposta foi estatizada e difundida rapidamente.

Neste contexto da pedagogia da alternância, que colabora no desenvolvimento da educação do campo, encontram-se os CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância. Conforme Begnami (2009), “o CEFFA é uma associação de caráter comunitário, composta de famílias, pessoas e entidades que buscam contribuir para a promoção e desenvolvimento sustentável do campo, através da formação integral das pessoas, pelo sistema de alternância.” Na dinâmica de trabalho dos CEFFAs, encontram-se duas modalidades educativas mais conhecidas: a Escola Família Agrícola (EFA) e a Casa Familiar Rural (CFR). O funcionamento dos Centros baseia-se em quatro pilares: a associação e a alternância, considerados meios para alcançar as finalidades, que são o desenvolvimento do meio e a formação integral.

Figura 3 – Os quatro pilares dos CEFFAs



Fonte: Puig-Calvó (2001 apud ZONTA, 2014, p. 23).

O primeiro pilar é a constituição de uma associação local, que representa uma entidade jurídica que lhe confere direitos, poderes e deveres conforme o



estatuto definir, o que significa o princípio básico para a manutenção do sistema educacional responsável pelo CEFFA nos diferentes aspectos: morais, administrativos e financeiros (BEGNAMI, 2009). A associação participa de maneira contínua da formação dos jovens, contribuindo na condução da alternância, nos conteúdos dos planos de estudo, na relação do Centro com os pais e a comunidade em geral, além de se preocupar com a profissionalização dos jovens visando o desenvolvimento do meio. A associação também auxilia na organização interna do CEFFA, bem como, na avaliação dele, envolvendo todas as pessoas que participam do processo de formação.

Destaca-se o papel da associação desde a criação da primeira Casa Familiar Rural quando os atores envolvidos já trabalhavam unidos de tal forma a associar-se em prol de um mesmo objetivo. Na associação entre pais e monitores a participação fica evidenciada de maneira a contribuir na gestão do CEFFA, na sua organização, avaliação e planejamento. De acordo com Begnami, Hillesheim e Burghgrave (2011), quando a participação acontece realmente na associação, ela se torna um instrumento ideal para impulsionar a luta pela conquista da cidadania e constitui-se a verdadeira expressão da autonomia com liberdade e democracia.

Na opinião de Gimonet (2007), a associação é a consequência do processo de criação e institucionalização da alternância, o corolário. Para tanto, este pilar é de extrema importância e constitui-se como a base do funcionamento em termos de aspectos administrativos e de recursos humanos de um CEFFA. Este, por sua vez, é estruturado em quatro pilares, todos articulados e interdependentes, nenhum é soberano ao outro.

Além da associação, a alternância enquanto metodologia de trabalho constitui o outro “pilar meio” do CEFFA. “A Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância, dá prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo” (GIMONET, 2007, p. 45).

A formação por alternância, sob esta perspectiva, obedece a um movimento que parte da experiência de vida do aluno para o aprofundamento nas teorias e, em seguida, volta à experiência. Tal processo foi definido por Piaget e é afirmada por Gimonet (2007) como “praticar e compreender”. Quando ação e reflexão andam juntas há então o “agir em pensamento” e o “compreender em ação”. Neste sentido, a formação se dá a partir da alternância de momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário.

Para melhor compreensão sobre o itinerário da alternância, Nascimento (2005, p. 1) diz que:

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

Desse modo os alternantes participam de um movimento que envolve a ação-reflexão-ação, ou seja, na propriedade familiar de origem o jovem observa a sua realidade e faz o levantamento de algumas questões que lhe são pertinentes. No CEEFA, ele reflete sobre o que observou anteriormente em bases teóricas que o permitem construir novos conhecimentos. Neste momento, o jovem analisa a sua realidade e tem a oportunidade de apontar soluções para as situações problemas que havia encontrado. É chegado o período de voltar à propriedade. Agora, o jovem pode transformá-la a partir do que já construiu. Assim, o movimento repete-se constantemente, pois, novas dúvidas podem surgir a cada visita à propriedade e novos saberes são construídos para que haja um desenvolvimento econômico e sustentável do meio.

Tendo apresentados os meios estruturais de um CEEFA, abordam-se as finalidades pretendidas: formação integral e desenvolvimento do meio. Sobre a primeira, Pacheco (2010, p. 130) afirma que:

Compreende-se por formação integral, uma educação contextualizada, que envolve conhecimentos gerais das áreas humanas e científicas voltadas para o desenvolvimento social, profissional, econômico, político e cultural, orientando os educandos para o seu projeto de vida, dando sentido à sua permanência no espaço rural e criando condições para que vivam e atuem neste espaço de forma qualitativa.

A formação do jovem por alternância implica que ele se envolva nas atividades produtivas, sendo o protagonista do seu próprio processo de formação, isto lhe dá condições à formação de autonomia e responsabilidade para tomar decisões e ser um difusor de ideias inovadoras. Pretende-se pelo sistema da alternância que o jovem encontre relação nas atividades propostas e nos conteúdos a serem estudados com a sua prática na propriedade rural dando-lhe significado. Gimonet (2007) fala que tal método deve apontar para o descobrimento do extraordinário na banalidade aparente do cotidiano.

A pedagogia da alternância possibilita que os jovens tenham uma formação integral, tendo em vista a autonomia e responsabilidade que lhes são delegadas nas atividades quando permanecem na propriedade e na comunidade em que estão inseridos, bem como, o regime de internato no CEFFA exige que alguns princípios sejam seguidos e respeitados para que as atividades de rotina aconteçam plenamente. Zonta (2014) afirma, de modo mais específico, que a vivência grupal e a construção do Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) contribuem de forma significativa para a formação integral.

O quarto pilar finalidade é o desenvolvimento do meio, tanto social como econômico, tendo em vista sempre a sustentabilidade. A interação entre os atores envolvidos no CEFFA é concretizada dentro de dimensões humanas, econômicas, sociais, culturais, ambientais, numa perspectiva global. Sendo assim, a partir da interação dos sujeitos, quando eles têm interesses individuais em comum, são conduzidas ações de desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos para um bem-estar econômico e social melhor para todos que vivem nesse meio.

Quando há uma verdadeira interação entre escola e família, o que é proposto pela pedagogia da alternância, o desenvolvimento do meio torna-se

uma consequência das ações praticadas pelo jovem e pela família no ambiente em que estão inseridos. Para tanto, o desenvolvimento do jovem deve andar junto com o desenvolvimento do meio, visto que este deve primar por uma melhora de vida das pessoas que ali moram e, também, daquelas que um dia poderão morar, por isso, a importância de ser sustentável.

Esta noção de desenvolvimento é ampla porque ela compreende de vez o econômico, o meio ambiente e o humano. Se a formação é portadora desta visão de desenvolvimento, ela toma um sentido diferente, uma outra dimensão do que se ela se limitasse à preparação de um diploma. E, nesta perspectiva, a formação se inscreve num contexto e é portadora de uma dimensão de cidadania e de solidariedade tanto local quanto planetário (GIMONET, 2007, p. 123).

Observa-se que proporcionar uma formação que atente também para o desenvolvimento do meio é uma grande responsabilidade nas palavras do autor. Estar preocupado com tal aspecto remete a pensar antes a formação do sujeito em sua dimensão global, haja vista o sujeito amparado em bases que reforcem a qualidade de vida, a sustentabilidade, o econômico e o social, o que possibilita desenvolver progressivamente o espaço junto à família e à comunidade.

Diante da organização dos pilares dos CEFFAs, salienta-se que, na prática, as atividades acontecem sob orientação de instrumentos pedagógicos que se configuram em ferramentas específicas da proposta. Tais ferramentas objetivam manter o diálogo entre família e escola, aproximar teoria da prática e dinamizar de forma criativa e significativa o itinerário que implica a alternância de tempos e espaços. Assim, os instrumentos pedagógicos estão organizados no Plano de Formação que:

[...] é a organização geral da formação num CEFFA. Ele representa uma estratégia de organização das alternâncias. É através dele que se articula, de forma mais coerente, os espaços e tempos de estudo na escola com os espaços e tempos na família, comunidade, enfim, no meio sócio profissional. Ou seja, o plano de formação organiza as atividades para cada espaço e tempo. Conseqüentemente proporciona integração desses espaços, permite a realização de uma alternância integrativa, verdadeira, evitando a dissociação da prática com a teoria, do trabalho e das experiências da vida com o estudo e a reflexão na escola (BEGNAMI, 2003, p. 15).

Neste sentido, entende-se que o Plano de Formação fundamenta, organiza e sistematiza toda a estrutura curricular e pedagógica de um CEFFA e é elaborado a partir da análise contextual da qual os sujeitos provêm e participam. No Plano de Formação, as atividades e/ou instrumentos são organizados conforme seus objetivos, baseados em conhecimentos advindos, primeiro da realidade do jovem, o que já lhe é “familiar” e posteriormente, conhecimentos científicos que contribuirão para uma formação integral. “O Plano de Formação é a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico. Ele garante a implementação organizada da alternância. Agencia e estrutura o percurso formativo” (GIMONET, 2007, p. 70).

Assim, para o desenvolvimento do Plano de Formação, a pedagogia da alternância prevê a utilização de instrumentos que são apresentados abaixo.

Quadro 4 – Instrumentos do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância

<b>Classificação</b>	<b>Instrumentos/Atividades</b>
Instrumentos e atividades de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plano de Estudo</li> <li>▪ Folha de Observação</li> <li>▪ Estágios</li> </ul>
Instrumentos e atividades de comunicação/relação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colocação em Comum</li> <li>▪ Tutoria</li> <li>▪ Caderno de acompanhamento da alternância</li> <li>▪ Visita à família e comunidade</li> </ul>
Instrumentos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visitas e viagens de estudo</li> <li>▪ Serão de estudo</li> <li>▪ Intervenções externas</li> <li>▪ Cadernos didáticos</li> <li>▪ Atividades retorno experiências</li> <li>▪ Projeto profissional</li> </ul>
Instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação semanal</li> <li>▪ Avaliação formativa</li> </ul>

Fonte: UNEFAB (2003).

Os instrumentos pedagógicos são ferramentas de suporte para o desenvolvimento do sistema educativo da alternância, organizados a partir de um Plano de Formação com temas geradores. Estes por sua vez, orientam as práticas durante o itinerário da alternância. “A Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância, dá prioridade à experiência

familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo” (GIMONET, 2007, p. 45). Sob esta perspectiva, a formação em alternância obedece a um movimento que parte da experiência de vida do aluno para o aprofundamento nas teorias e, em seguida, volta à experiência.

A formação acontece a partir da alternância de momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário que pode ser observado no seguinte itinerário: 1º- meio familiar, profissional, social: observar, pesquisar, descrever a realidade a partir dos saberes experienciais; 2º- CEEFA/Escola: socializar, analisar, refletir, sistematizar, conceitualizar, interpretar a partir dos saberes científicos; 3º- o meio: aplicar, experimentar, transformar a realidade (GIMONET, 2007).

Desse modo, os jovens alternantes participam de um movimento que envolve a ação-reflexão-ação, ou seja, na propriedade familiar de origem o jovem observa a sua realidade e faz o levantamento de algumas questões que lhe são pertinentes. No CEEFA, ele reflete sobre o que observou anteriormente em bases teóricas que o permitem construir novos conhecimentos. Neste momento, o jovem analisa a sua realidade e tem a oportunidade de apontar soluções para as situações problemas que havia encontrado. É chegado o período de voltar à propriedade. Agora, o jovem pode transformá-la a partir do que já construiu. Assim, o movimento se repete constantemente, pois, novas dúvidas podem surgir a cada visita à propriedade e novos saberes são construídos para que haja um desenvolvimento econômico e sustentável do meio.

O itinerário da alternância se apresenta como uma metodologia que está ao alcance dos jovens, bem como das suas respectivas famílias, visto que ambos se constroem juntos de maneira recíproca e o resultado disso será o desenvolvimento do meio. O sistema educativo permite a escolarização dos jovens em conjunto com o desenvolvimento das atividades agropecuárias das famílias. O terreno social e profissional do jovem se transforma em objeto de

estudo, em campo de observação, análise e aplicação, haja vista sua estadia no CEFFA é de uma semana e outras duas na propriedade/comunidade.

### **A prática da pedagogia da alternância como elemento central da formação nas Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas**

Inicialmente, retoma-se a alternância como um dos pilares dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA. Ela compreende um dos pilares meio, pois é tida como uma pedagogia apropriada à formação dos jovens. A alternância de tempos e espaços permite que jovens e famílias se movimentem pelo itinerário que oferece a escolarização em conjunto com o desenvolvimento das atividades agropecuárias (ou outras) das famílias.

Historicamente, as CFRs do sul do Brasil surgem com o propósito de qualificar para a agricultura familiar na forma de curso livre. Com o passar dos anos é oferecida a mesma qualificação, porém, com a certificação do Ensino Médio. Como exemplo cita-se a Casa Familiar Rural de Alpestre/RS que foi fundada em 02 de agosto de 1998 e até 2013 ofertou apenas a qualificação para agricultura familiar. A partir de 2014, a instituição passou a ofertar o Ensino Médio em parceria com a Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen/RS que já tinha liberação para oferecê-lo. Esta forma de atuar é caracterizada como escola mãe, quando os alunos são matriculados em uma escola e as aulas são ofertadas em outra. Neste sistema, formou-se a primeira turma em 2016 e a partir de 12 de janeiro de 2017, a CFR de Alpestre é reconhecida como Escola de Ensino Médio pelo Conselho Estadual de Educação.

Conforme seu projeto político pedagógico, há uma interdependência entre teoria e prática, saber e vivência, conhecimento e experiência. Tais relações são observadas no fluxo contínuo entre CFR e famílias, quando os jovens permanecem uma semana na escola e duas semanas junto de suas famílias totalizando um ano escolar de 14 semanas de formação na Casa Familiar Rural e 28 semanas no meio sócio-profissional. As atividades

desenvolvidas durante este itinerário são orientadas pelo Plano de Formação e dinamizadas pelos diferentes instrumentos pedagógicos.

Conforme Pacheco (2010, p. 142), no Plano de Formação “são abordados conteúdos ligados aos temas pertinentes à realidade, levantados com a pesquisa participante, com os quais o jovem e sua família buscam encontrar soluções para os problemas enfrentados na propriedade e na comunidade local, como também, na busca de novos horizontes para a produção.” Sendo assim, surgem os temas geradores que irão orientar as atividades desenvolvidas por meio de diferentes instrumentos pedagógicos durante a alternância. Os saberes apontados pelos jovens e famílias se organizam em conjunto com os conteúdos orientados para cada área do conhecimento.

Com relação às práticas desenvolvidas nas CFRs, os entrevistados sinalizaram as principais que, segundo eles, melhor preparam o jovem para os desafios da sociedade atual. Nesse sentido, o Gestor B1 (2020) enfatiza a prática dos instrumentos, de maneira geral, como contribuintes de uma formação que prioriza a parte humana. Segundo ele, “não vamos conseguir avançar se não trabalhar o humano. Pensar só a questão financeira é acelerar o processo contra nós mesmos. Muita ênfase na formação humana.” Assim, destaca o encontro das famílias como ação importante na formação, as visitas que oportunizam ver outras realidades, bem como a abertura para uma nova ideia. Também destaca o trabalho feito a partir da agroecologia, afirmando que “é preciso trabalhar mais forte” como uma das alternativas que se destacam dentre as práticas desenvolvidas na agricultura quanto à produção de alimentos mais limpos e nutritivos. Para tanto, enfatiza que compartilhar espaços orienta para um comprometimento com a sociedade por parte dos envolvidos.

O Diretor B1 (2020) menciona a importância das experiências compartilhadas na formação dos jovens e, também, as visitas de estudo que podem servir de exemplo e motivação. Ele reforça que os jovens são instigados e motivados a partir de pequenas ações diárias para fomentar o empreendedorismo com vistas ao principal objetivo que é “preparar o jovem para a vida.” O Diretor entende que o modo como a alternância se desenvolve



em seu itinerário, permite que os jovens se formem com este diferencial que só acontece porque o jovem tem a escola como uma casa e nela cria vínculos como de uma família. Assim, além de aprender conteúdos científicos trabalhados a partir da sua realidade, desempenha tarefas rotineiras de uma casa em conjunto com o grupo, o que colabora na formação de valores como: respeito à diferença, comprometimento e responsabilidade.

Nesta linha de pensamento, o Gestor B2 e B3 (2020) também reiteram a organização em setores como proporcionadora de uma formação diferenciada, ou seja, quando o jovem está na CFR por uma semana, ele fará parte de equipes que ora serão responsáveis pela cozinha, ora estarão na coordenação das atividades na horta e assim por diante. Na concepção dos gestores, a formação humana é o ponto principal que diferencia a CFR de outra escola. É a partir desta formação que se constrói um laço de amizade, afetividade, se aprende a lidar com as diferenças, pois, o espaço compartilhado é também individualizado. Esta convivência faz com o que o jovem saia preparado da CFR para atuar em qualquer que seja a profissão, conforme o que afirmam.

Dentre os instrumentos pedagógicos, tanto o Gestor B2 como o Gestor B3 (2020) chamam a atenção para o estágio como mola propulsora de abertura ao mundo do trabalho. Os gestores trabalham com a formação técnica em suas CFRs, para tanto, a prática do estágio é recorrente porque se trata de um componente curricular obrigatório. O Gestor B2 (2020) ainda chama a atenção para o projeto profissional de vida construído pelos jovens e orientado pelos professores. Esta prática aproxima a CFR da família, segundo ele. Conforme seu relato, a partir de 2014 o estágio ocorre durante os três anos de formação, tendo no último ano a maior carga horária. “Como os cursos técnicos oferecidos são na área da agricultura, poderão fazer o estágio em atividades diferentes nos dois primeiros anos e repetir a atividade que mais gostaram no 3º ano ou fazer em ramo diferente”, explica ele.

Os estágios são destaque também na fala do Diretor F2 (2020), haja vista que “a formação proporciona uma vivência que antecipa o que vão enfrentar depois”. Percebe-se então, que a inserção no mundo do trabalho por meio de

um estágio, contribui significativamente na formação deste jovem, essencialmente porque é a partir desta prática que pode experimentar antecipadamente aquilo que exercerá depois como profissão. O Diretor compara o ambiente dos estágios com a sociedade (que não a escola) dizendo: “aqui é uma pequena sociedade que vão aprender.”

Ao que diz o Diretor F2 (2020), pode ser melhor visualizado com o relato da visita feita durante estadia na França, ao Sindicato da Construção Civil, cuja responsabilidade está nos contratos de aprendizagem entre jovens e empresas. O Sindicato está organizado em três Câmaras, sendo elas: da Agricultura, do Artesanato e do Comércio. O mesmo faz a sensibilização e orientação aos jovens para com as formações defendidas por cada uma das Câmaras, assim como incentivam a organização cooperativa entre os trabalhadores. Outro exemplo é a relação da MFR de Cormaranche que oferece formação em marcenaria, com empresas locais e do Território. A relação existe desde que a MFR foi fundada neste local, pois, só se instalou nesta cidade devido à mesma produzir muita madeira. A partir disso, a própria madeira utilizada nas aulas práticas advém de uma empresa que fornece a matéria-prima, e depois os estágios remunerados são realizados em empresas. Além disso, os alunos desenvolvem projetos em marcenaria para outros países e participam de feiras e exposições divulgando seu trabalho.

Cabe destacar que o elemento “prática” foi muito citado nos discursos dos entrevistados. Faz-se uma ressalva aqui para dizer que quando se perguntou sobre as práticas desenvolvidas nas CFRs que tinham como objetivo preparar o jovem para os desafios da sociedade atual percebeu-se que os entrevistados, especialmente gestores e diretores, mencionam alguns exemplos, porém, a “prática” de modo geral da pedagogia da alternância é relevante e isto já é o suficiente para diferenciar-se de outras escolas. Portanto, a prática da pedagogia da alternância por si só já desempenha, conforme relato dos entrevistados, uma diferença notável nos jovens formados, especialmente, na relação educação e trabalho. Isto porque, ao referir-se à prática da pedagogia da alternância, remete-se à ideia de alternar tempos e lugares de ensino e

aprendizagem, o que envolve os instrumentos pedagógicos próprios, as visitas de estudos, o contato com as famílias, a construção de um projeto profissional de vida e a vivência grupal setorizada enquanto estadia na escola que se organiza como casa/lar.

Na perspectiva de entender o que mais chamava a atenção dos jovens na pedagogia da alternância, questionou-se sobre as práticas/atividades desenvolvidas que, na opinião deles, mais colaboravam na formação. As respostas não se distanciam das falas já apresentadas. O Jovem F1 (2020) apontou o seguinte: “há 4 anos estou na MFR e sei que cresci aqui, vivendo coisas como na vida de verdade, por isso não tenho medo de ir ao trabalho, é uma experiência profissional. Para mim, uma profissão não se aprende a escrever numa aula e sim na prática, treino.”

O Jovem B8 (2020) comenta: “[...] na escola os conteúdos são mais voltados para agrárias, mas o que eu vejo é que na CFR o ensino é mais voltado para a vida. Na CFR a gente acaba se tornando família e na família a gente se torna meio professor. Já levei muito conhecimento da CFR para minha casa. Isso é a diferença das outras escolas.” Em consonância, o Jovem B3 (2020) diz:

[...] a pedagogia da alternância traz a possibilidade de alternarmos o conhecimento teórico com a prática do aprendizado. Também incluindo a troca de conhecimentos da realidade uns dos outros, uma convivência familiar onde conseguimos nos soltar e ser quem realmente somos, e o aprendizado que adquirimos nesse sistema também é muito mais proveitoso do que numa escola normal (JOVEM B3, 2020).

Com relação à resposta do Jovem B8 (2020), pode se dizer que a menção aos conteúdos da área de ciências agrárias deve-se à especialização oferecida na agricultura familiar. Não só ele, mas outros jovens destacaram este item na formação. Nota-se que ambos os Jovens citados anteriormente comparam a formação na CFR com escolas tradicionais e reconhecem essa diferença com admiração ao trabalho da Casa principalmente por estar muito próxima à convivência familiar. É interessante a interpretação que o Jovem B3 (2020) faz da alternância que ocorre entre o conhecimento teórico com a prática. Ele

percebe a alternância de tempos e espaços e o que cada um representa na sua formação.

Destaca-se, a partir das opiniões de gestores e diretores brasileiros, a prática da pedagogia da alternância com seus instrumentos pedagógicos como elemento fundamental para uma formação humana no preparo dos jovens para a vida. Sublinham-se, neste contexto, práticas como as visitas de estudo que oportunizam conhecer outra realidade, o compartilhamento de experiências que pode motivar os jovens para algumas mudanças, o projeto profissional de vida e a organização por setores das tarefas na CFR em semana de aula. A organização por setores de tarefas configura-se na divisão de atividades semelhantes à de uma casa, o que, por sua vez, pode colaborar no fortalecimento da responsabilidade, da independência e do respeito ao próximo, já que os setores são organizados por grupos de alunos.

O envolvimento dos alunos em tarefas rotineiras, que não as aulas propriamente ditas, é uma realidade brasileira e francesa. Como exemplo da França, pode se citar o empenho dos jovens no preparo da mesa para servir as refeições aos próprios colegas e aos visitantes. Durante as refeições, alunos, diretor e visitantes ocupavam o mesmo espaço. Este envolvimento aproxima pessoas, estabelece respeito e empatia entre elas. Além disso, proporciona momentos semelhantes aos de um ambiente familiar, o que é destaque nas opiniões dos jovens brasileiros ao falar do que mais colabora na formação deles.

Outro elemento que apareceu como prática importante das CFRs é o estágio, citado pelos Gestores B2 e B3 (2020) e pelo Diretor F2 (2020). O estágio na França é uma prática desenvolvida junto à propriedade rural do jovem ou de outra família e/ou nas empresas com atividades afins da formação dos jovens. As MFRs francesas totalizam 430 instituições e estão organizadas em três Regiões e doze Departamentos. A região e departamento visitados foram Auvergne Rhône-Alpes e Rhône, respectivamente. A Região possui 74 MFRs com formações diferentes. Dentre as formações, destacam-se: agricultura, marcenaria, turismo, paisagismo, gastronomia, serviço a pessoas, horticultura,

serviços de manutenção (de máquinas agrícolas, automobilística, industrial), entre outras.

Segundo o Diretor F2 (2020), o estágio é um momento muito importante, pois o jovem pode experimentar aquilo para o que está se preparando para trabalhar futuramente. Durante o estágio na França, já é possível estabelecer contratos de trabalho, tornando-se, assim, um estágio remunerado e depois de formado, o jovem poderá definitivamente ser contratado. No sul do Brasil, estados de Santa Catarina e Paraná oferecem estágio em suas formações porque os cursos oferecidos são de formação técnica, ou seja, de nível médio profissionalizante. As CFRs do Rio Grande do Sul, nas quais há formação de nível médio com qualificação para a agricultura familiar, o estágio ocorre na propriedade do próprio jovem, pois, é neste espaço que desenvolve seu projeto profissional de vida (PPV), na grande maioria.

Todas as práticas mencionadas durante as entrevistas fazem parte do sistema educativo da alternância, que surge pela própria prática e não de uma teoria já estudada. Suas metodologias incluem a alternância de tempos e espaços que possibilita a relação aproximada entre teoria e prática, o diálogo constante entre diferentes atores, sejam eles: monitores, familiares, empresários e o alternante. É uma via de mão dupla. Os contextos de vida dos jovens tornam-se objetos de estudo que são aprofundados em bases teóricas e problematizados para tornar-se um campo vivo de observação e aplicação. Eis o itinerário da alternância: ver-julgar-agir.

### **A realidade como princípio formador nas Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas**

O elemento “realidade” foi bastante exposto nas opiniões dos entrevistados já citados. Faz-se um apanhado para dizer que a realidade aparece com três conotações diferentes nos discursos. Na perspectiva dos gestores e diretores ela é elemento chave para pensar a formação em alternância, representa o lugar de onde se parte, é o início. Na percepção dos

jovens, a realidade observada, tanto a própria como a de outros jovens, é elemento chave para ampliar o conhecimento e o olhar da própria prática. Além destas conotações, a realidade pode estar associada, como apareceu no relato do Gestor F4 (2020), ao contexto do tempo presente, contexto este em que se aplica à pedagogia da alternância. Esse gestor relaciona a sociedade atual com a educação como se pode perceber:

Hoje o jovem vem procurar uma coisa de qualidade que antes não vinha procurar. A qualidade que ele procura é algo que a internet não pode dar. A MFR qual seja, em que perfil de formação seja, pode dar informação técnica, acompanhamento que o jovem não pode encontrar em outro local. É importante! Quando jovem e família entram na MFR, se dão conta de certa modernidade, pois, não estamos fazendo um ensino tradicional não é o que o jovem procura (GESTOR F4, 2020).

O Gestor F4 (2020) entende o papel central que as tecnologias exercem na formação dos jovens, tanto que cita, na sequência do seu discurso, o exemplo da parte de informática que será substituída para que a próxima turma tenha *tablet* e todos os trabalhos possam ser feitos nestes equipamentos interligados ao quadro interativo. O elemento interatividade é destaque, “porque isso faz parte da maneira de formar um jovem hoje. O jovem não vem para ficar sentado e escrever”, acrescenta o gestor. Independente da profissão, entende que foi dado um passo adiante e usa como exemplo a formação em agricultura, dizendo: “mesmo na agricultura, os materiais são bastante tecnológicos, pois, como vamos seguir com o lápis e o papel se as tecnologias estão presentes na agricultura?! Quando o jovem sair da MFR, vai trabalhar com os comandos de um trator que poderá trabalhar sozinho” (GESTOR F4, 2020).

Além do papel central que o gestor atribui às tecnologias, reconhece que há uma formação ou aspectos da formação que a internet não pode oferecer. A qualidade a que se refere inicialmente demonstra que, mesmo uma sala de aula equipada com tecnologias de última geração, se a formação não dialogar com tais tecnologias, de nada servirão. O uso da tecnologia sem um propósito não chamará a atenção dos jovens que pretendem estudar nas MFRs. O gestor reconhece que existem inúmeras oportunidades de formação, inclusive as MFRs

são muitas, então é preciso diferenciar-se para chamar a atenção dos jovens e famílias.

A percepção dos jovens é de que a realidade observada é um elemento que contribui na formação em alternância. Conhecer outras realidades é tido pelo Jovem B1 (2020) como ação que mais contribui na sua formação. Ele explica: “[...] trocar ideias concretas e tirar dúvidas juntamente com o apoio e suporte presencial nessas semanas da CFR.” Conhecer as realidades uns dos outros e poder aprender com elas a partir do diálogo e até mesmo uma análise do que é observado contribui na construção do conhecimento segundo o Jovem B1 (2020). O Jovem B3 (2020), ao falar da pedagogia da alternância de modo geral, reforça a ideia de importância da “troca de conhecimentos da realidade uns dos outros.”

Na França, pode se citar a importância do local, do Território, como exemplo da categoria “realidade”. O surgimento das MFRs está associado às demandas locais e a mudança, reestruturação delas, também se articula com o entendimento do Território para o que é prioridade. No Brasil, o surgimento de CFRs também esteve vinculado às demandas locais, porém, este aspecto esteve muito mais presente na fala dos entrevistados franceses, por isso, aqui mencionado.

Assim, é percebida a importância do elemento “realidade” tanto por gestores, diretores e jovens mesmo que tenha conotações diferentes. Suas percepções revelam o lugar da realidade do jovem na base que sustenta uma estrutura teórica e metodológica. E os jovens, por sua vez, reconhecem isso quando enfatizam o trabalho desenvolvido a partir da realidade e o que isto implica na formação. Trata-se de uma formação que parte da realidade para voltar à realidade. Tem sentido para os sujeitos envolvidos e por isso se apresenta como uma proposta educativa adequada a eles.

## Conclusão

O trabalho buscou evidenciar elementos da história e constituição da pedagogia da alternância ao longo dos anos, relacionando-os aos discursos dos sujeitos da pesquisa, quanto às categorias “realidade” e “práticas”. Neste sentido, a realidade local esteve presente no início da pedagogia da alternância no contexto francês e na implantação de cada Casa Familiar Rural que foi aberta sucessivamente. A proposta surge em um contexto de dificuldades no meio rural seja na França ou no Brasil e tem no seu epicentro, a resolução destas dificuldades a partir da formação humana integral. As dificuldades relacionam-se diretamente com a vida das pessoas deste local, ou seja, do meio rural, onde historicamente há dificuldade em conciliar educação e trabalho na propriedade. Para tanto, a realidade pode aqui ser referenciada como o princípio fundador da pedagogia da alternância e da abertura das instituições que seguiram sua proposta com seriedade.

A realidade também é o que fundamenta e orienta o Plano de Formação das Casas Familiares Rurais. Trata-se do contexto de vida do jovem em evidência que será fundamentado em bases teóricas e retornará ao seu lugar de origem, ou seja, a realidade também se refere a um contexto de aprendizagem para jovens em formação. Esta realidade que contribui na formação dos jovens é aquela que segundo suas falas, permite “ver o que é real”, aquilo que está acontecendo com e por outras pessoas em diferentes lugares e contextos seja através das visitas de estudo, dos estágios ou da aplicação de outros instrumentos pedagógicos da alternância. Trata-se da significação que cada um confere ao contexto real em análise.

Assim, pode se dizer que tais elementos sustentam a premissa de que a realidade é o princípio fundador das instituições que trabalham com a pedagogia da alternância, em especial as Casas Familiares Rurais. Além disso, a realidade implica o momento presente tanto para a tomada de decisões de gestores que avaliarão o uso sobre determinados meios de ensino, como objeto de estudo aos jovens alternantes que visualizam o que é real, fazendo sua



significação, tendo este fator maior ou menor contribuição na formação educativa de cada sujeito.

A formação integral, sendo um dos pilares e fundamentos do sistema educativo da alternância, é referenciada pelos jovens brasileiros que confirmam a diferença da formação na Casa Familiar Rural ao comparar com escolas convencionais. Este elemento parece ser o grande diferencial das instituições sul brasileiras, o que também é afirmado pelo diretor e gestores da região. Há uma preocupação em “preparar o jovem para a vida” e valores que orientam este trabalho diferenciado na formação são: autonomia, responsabilidade, criticidade, comprometimento e protagonismo. Assim, a prática dos instrumentos pedagógicos aliada à organização da rotina em setores da Casa oferece uma formação humana integral que, segundo os entrevistados, prepara os jovens para atuar em qualquer profissão.

As instituições francesas, ao atribuir o estágio como principal prática que prepara o jovem para os desafios da sociedade atual, prevê que a educação esteja diretamente ligada ao trabalho. Os jovens confirmam a importância dessa prática na formação e declaram se sentir preparados para atuar nesta sociedade, principalmente porque têm garantia de trabalho. É neste sentido que o Jovem F1 (2020) menciona o contexto da formação educativa como uma “vida de verdade” ao enaltecer a prática para se aprender uma profissão.

Para tanto, quando realidade se torna objeto de estudo, a experiência é sistematizada e várias práticas são realizadas a fim de aprimorar o conhecimento sob a perspectiva da formação integral. As práticas mencionadas pelos entrevistados, visitas de estudo, encontro de famílias, estágio, projeto profissional de vida, a organização em setores e o compartilhamento de experiências são práticas que se correlacionam, instituindo a metodologia de tempos e espaços, o que faz o diferencial desse sistema educativo. Sendo assim, a pedagogia da alternância desempenha, conforme relato dos entrevistados, uma diferença notável nos jovens formados, especialmente, na relação entre educação e trabalho e preparo para a vida.

Quanto à organização das atividades entre espaços e tempos diferentes na formação em alternância, sinaliza-se para o que afirmam Teixeira e Antunes (2011):

Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa: escola, indústria, propriedade agrícola, comércio, etc. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços. Em quaisquer dos espaços a formação é experienciada em tempo integral, tendo-se como pressuposto a articulação entre educação e trabalho, teoria e prática, de modo que se favoreça meios para a reflexão acerca das próprias experiências formativas (TEIXEIRA; ANTUNES, 2011, p. 955).

Assim, a pedagogia da alternância funda-se como meio no quadro dos pilares dos CEFFAs e, também, como orientação do sistema educativo. A alternância de tempos e espaços configura-se como uma metodologia de trabalho e, ainda, o que embasa este próprio trabalho tornando-se assim um sistema educativo com seus instrumentos pedagógicos próprios e finalidades de desenvolver o meio e as pessoas que nele vivem. Assim, reitera-se, conforme o que dizem os autores acerca da experiência, o que parece ser um elemento importante desde o nascimento da alternância, junto ao elemento “realidade”. A experiência está associada à prática que se desenvolve no espaço próprio de cada jovem alternante, seja a sua propriedade rural, ou, um espaço terceirizado, seja a propriedade de outra família, a empresa, a loja, entre outros. Independentemente do local, este pode ser considerado um laboratório de práticas, no qual, o jovem coloca em execução aquilo que problematiza em sala de aula.

Conforme Teixeira e Antunes (2011), em qualquer dos espaços em que a formação seja experienciada, ela deve ser um pressuposto da articulação entre educação e trabalho. Portanto, entende-se que, se a pedagogia da alternância nasce da realidade e da experiência, a articulação entre educação e trabalho está clara. Podem, como foi percebido nos discursos, algumas instituições trabalharem com mais evidência essa relação da educação e trabalho, enquanto outras enfocam a formação humana. Talvez, se possa pensar no equilíbrio desta relação, se assim, for necessidade entendida pelos atores participantes do

processo decisivo. Por fim, destaca-se que a realidade sustenta as práticas desenvolvidas na pedagogia da alternância oferecendo significado da mesma para com os sujeitos em formação integral.

## Referências

- BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores.** Belo Horizonte. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Portugal, Universidade François Rabelais de Tours, França, 2003. Disponível em: [http://www.unefab.org.br/p/download.html#.VYs03\\_IViko](http://www.unefab.org.br/p/download.html#.VYs03_IViko). Acesso em: 07 set. 2014.
- BEGNAMI, João Batista; HILLESHEIM, Luis Pedro; BURGHGRAVE, Thierry de. Os Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs. *In: COLÓQUIO DA UNINOVE PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS*, 9., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: UNIVOVE, 2011, p. 1-22.
- BEGNAMI, João Batista. **Os CEFFAs e a gestão democrática nas escolas do campo.** Brasília, DF: SECAD/MEC, 2009. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B07bZIN7afpJM0RXQmRaUnpzOUU/edit?pli=1>. Acesso em: 02 nov. 2012.
- CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local.** 2002. 247 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2002.
- DIRETOR B1. **Entrevista.** Alpestre (Rio Grande do Sul), 15 maio 2020.
- DIRETOR F2. **Entrevista.** Saint-Laurent de Chamousset (França), 31 jan. 2020.
- GESTOR B1. **Entrevista.** Frederico Westphalen (Rio Grande do Sul), 11 jun. 2020.
- GESTOR B2. **Entrevista.** Saudades (Santa Catarina), 06 maio 2020.
- GESTOR B3. **Entrevista.** Santa Maria do Oeste (Paraná), 15 maio 2020.
- GESTOR F4. **Entrevista.** Bâgé-le-Châtel (França), 04 fev. 2020.
- GIMONET, Jean-Claude. **A alternância na formação “Método pedagógico ou novo sistema educativo?” A experiência das Casas Familiares Rurais.**

Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007.

JOVEM B1. **Entrevista**. Alpestre (Rio Grande do Sul), 12 maio 2020.

JOVEM B3. **Entrevista**. Alpestre (Rio Grande do Sul), 12 maio 2020.

JOVEM B8. **Entrevista**. Alpestre (Rio Grande do Sul), 12 maio 2020.

JOVEM F1. **Entrevista**. Pont-de-Veyle (França), 07 fev. 2020.

NAWROSKI, Alcione. **Aproximações entre a Escola Nova e a Pedagogia da Alternância**. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94255/288160.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 out. 2019.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural: a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen**. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Casa Familiar Rural Regional de Alpestre.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; ANTUNES, Letícia Cristina. Casas Familiares Rurais e desempenho escolar: um estudo na região sudoeste do Paraná. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 11, n. 34. p. 951-969, set./dez. 2011.

UNEFAB. Formação pedagógica inicial de monitores. *In*: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de (org.). **Dossiê III – Módulo III- O (a) monitor (a) e os Instrumentos Pedagógicos da Alternância**. Brasília, DF: SIMFR, 2003.

ZONTA, Elisandra Manfio. **A influência da pedagogia da alternância no processo emancipatório dos jovens agricultores familiares**. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014. Disponível em: <http://www.pergamum.fw.uri.br/vinculos/00000a/00000adf.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

## **CAPÍTULO 7**

# **INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: CONSTRANGIMENTOS NA CIÊNCIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Luci Mary Duso Pacheco

No Brasil o fomento e o incentivo às redes colaborativas de pesquisas científicas como o apoio à formação de grupos de pesquisa e o incentivo às alianças entre pesquisadores e instituições parcerias nacionais e internacionais fica ao encargo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) conselho vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia. E estrategicamente conta com o planejamento e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC).

Segundo o centro de memória do CNPq, a ideia de criar uma entidade governamental específica para fomentar o desenvolvimento científico no país surgiu bem antes da criação do CNPq. Isso mostra que, a solidariedade na ciência não é algo novo. Desde os anos 1920, os integrantes da Academia Brasileira de Ciências (ABC) falavam no assunto e articulavam-se para

implantar mudanças na Ciência e na Pesquisa para os “anos que sucederam a Primeira Guerra Mundial” (CNPq, 2021). Em 1931, a ABC sugeriu formalmente ao governo a criação de um Conselho de Pesquisas. Em consequência disso, em 1936 o então Presidente Getúlio Vargas enviou mensagem ao Congresso Nacional solicitando a "criação de um conselho de pesquisas experimentais". Mas a proposta não foi bem aceita pelos parlamentares e outra iniciativa foi feita em 1946 pelo Almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva que propôs ao governo, por intermédio da ABC, a criação de um Conselho Nacional de Pesquisa com diferentes representações sociais.

Dessa vez, não houve o empenho do governo para que o projeto saísse do papel. Sem o apoio governamental, em 1948 um grupo de cientistas e de amigos da ciência decidiu fundar no Brasil uma Sociedade para o Progresso da Ciência sem fins lucrativos nem cor político-partidária. Essa seria voltada para a defesa do avanço científico e tecnológico e do desenvolvimento educacional e cultural brasileiro, conhecida como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). No ano seguinte em 1949 o Presidente Eurico Gaspar Dutra, vendo o avanço de uma frente intuitiva de pesquisadores que se articulavam fora do âmbito do governo, nomeou uma comissão especial para apresentar o anteprojeto de lei para a criação do Conselho de Pesquisas. Depois dessa iniciativa, somente em 1951 o Presidente Dutra sanciona a Lei de criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) como autarquia vinculada a Presidência da República que foi a Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, criando o CNPq. A Lei foi chamada por Álvaro Alberto de "Lei Áurea da pesquisa no Brasil" (CNPq, 2021).

A Lei nº 4.533, de 8 de dezembro de 1964, criou o Conselho Nacional de Pesquisa e veio para normatizar que o “Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), tendo por “finalidade promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio e conhecimento.” Suas principais atribuições são democratizar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros.

Como missão fomentar a Ciência e a Tecnologia, assim como promover a inovação e atuar na formulação de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional. E como visão, ser uma instituição de reconhecida excelência na promoção da Ciência, da tecnologia e da inovação como elementos centrais do pleno desenvolvimento da nação brasileira CNPq (BRASIL, 2021).

Destaca-se que, ainda em 1951, foi criada a CAPES como uma comissão de promoção da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. De 1951 a 1964, a CAPES foi dirigida por Anísio Teixeira, e estava ligada diretamente ao Ministério da Educação e à presidência da República, tendo grande autonomia na gestão de seus recursos.

[...] instituída pelo Decreto 29.741/5 (11/07/1951) e composta por representantes de diferentes órgãos do governo e entidades privadas deveria garantir a existência de pessoal especializado “em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados”, em prol do desenvolvimento do país. Estava previsto ainda “oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamento”. [...] foi criado o Programa Universitário (PgU), voltado ao fortalecimento do ensino superior em diversas áreas, para a formação contínua de profissionais que o país precisaria (BRASIL, 1951).

No primeiro ano de funcionamento, em 1952, a CAPES já avaliava pedidos de auxílios e bolsas para estudantes e pesquisadores. Em 1953, concedia 54 bolsas, aumentando para 194 em 1954. Com este avanço o (PgU) tornou-se a principal linha da CAPES junto às universidades e institutos de ensino possibilitando a internacionalização da pesquisa nacional com a “contratação de professores visitantes estrangeiros, as atividades de intercâmbio e a cooperação entre instituições com bolsas de estudos e apoio a eventos científicos” (CAPES, 2020, p. 1). O Decreto 74.299/74 alterou sua estrutura para Coordenação.

Mais de meio século depois, segundo o presidente da Capes Benedito Aguiar, em 2020, a CAPES concedeu 46.301 bolsas de doutorado. Contudo Aguiar reconhece que o “Brasil, ainda está longe de atingir a marca de 25 mil

doutores formados por ano, prevista na meta 14 do Plano Nacional de Educação (PNE)” (GOV.BR, 2020, p. 1). Aguiar destaca ainda que em 2020 a nova regra de distribuição de bolsas passou a considerar “além da nota do programa de pós-graduação (PPG) e da titulação média de cursos (TMC) também o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), visando atender prioritariamente pesquisadores mais vulneráveis”, reduzir as assimetrias no SNPG e assegurar qualidade em universidades que estejam em lugares com menor IDH (GOV.BR, 2020. p. 1).

Hoje a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação<sup>12</sup>, atuando expressivamente na formação de professores e na projeção de pesquisadores, além da avaliação dos cursos *stricto sensu* (MEC, 2022).

Segundo os documentos orientadores da Capes, as atividades da coordenação são agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância; investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no país e exterior e promoção da cooperação científica internacional (MEC, 2022).

Este trabalho aborda especificamente o contexto das duas últimas ações da Capes citadas acima. Sobre essas ações, pode-se afirmar que investimento e as mudanças propostas por Aguiar visam a impulsionar também a constituição de alianças nacionais e internacionais entre pesquisadores, cientistas, grupos de pesquisa e instituições, que nunca foram tão necessárias como a partir de 2020.

A análise que segue versa sobre os programas principais de apoio governamental à promoção de internacionalização da educação. O programa

---

<sup>12</sup> Ver em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>.



Ciência sem fronteiras (PsF), já extinto, e o inovador Programa Capes/PrInt, que visa a fortalecer a institucionalização da internacionalização pela concessão de recursos diretamente às universidades e aos institutos de pesquisa, através de projetos selecionados em edital específico.

Partimos do pressuposto de que os professores, estudantes e pesquisadores são os “nós” e as “arrestas” das teias colaborativas que promovem o desenvolvimento dos conhecimentos. E as universidades são o berço e o *locus* da ciência e da pesquisa a serem desenvolvido pelo ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto complexo, as universidades precisam antes de internacionalizarem-se externamente, organizar suas casas para implantar eficientemente a institucionalização da internacionalização dos seus programas de educação, com o objetivo de educar os seus sujeitos para o gerenciamento das incertezas e das ambiguidades que os esperam pela frente.

### **Período constrangedor para a ciência no Brasil**

No cenário mundial, a emergência para o avanço de pesquisas na ciência e na tecnologia colocou os pesquisadores, a educação, o conhecimento, novas técnicas e abordagens científicas e os ambientes acadêmicos em evidência, pela sua grande dificuldade em atender às demandas emergenciais da população diante da crise pandêmica. Enquanto acompanhamos o avanço da COVID-19, espalhando-se como pólvora, vimos o desespero da corrida por soluções/vacinas desenvolvidas pelos (as) pesquisadores em todo do mundo. É notório que a atual situação de pandemia deu destaque à ciência, à tecnologia e à pesquisa como um meio para o desenvolvimento e o enfrentamento da atual crise existente no mundo. Nesse contexto de complexidade, aparecem as fragilidades das políticas públicas de apoio ao desenvolvimento da educação e da investigação científica em todos os níveis, e em especial, a ampliação da participação da produção científica brasileira em nível internacional.

É perceptível que nunca se deu tanta relevância à ligação existente entre a pesquisa e a manutenção da vida. Para fazer o enfrentamento, diante do caos

globalizado devido á pandemia, os pesquisadores uniram-se em muitos laços, através de grupos de pesquisas, trocas de saberes entre universidades nacionais e internacionais e em publicações de artigos com os resultados prementes das descobertas. O ideal seria se os investimentos em pesquisa, inovação, tecnologia e redes intelectuais estivessem mais bem articuladas para dar suporte às iniciativas dos (as) pesquisadores (as). Contudo sabemos que, nem sempre a pesquisa foi uma preocupação dos governantes. Mesmo diante dessa crise humanitária causada pelo coronavírus, há um descaso do governo brasileiro com a comunidade científica, a ciência e a educação e um desmonte nos investimentos públicos em pesquisa e educação. A história nos revela que esse mesmo desmonte já aconteceu em 1956<sup>13</sup> após anos de uma trajetória de avanços com a criação de alianças nacionais e internacionais pelo CNPq.

O governo brasileiro atual, de ascensão neoconservadora e populista, autoritário e retrógrado no nível de responsabilidade estatal tem total ignorância em atitudes reiteradas ao induzir o descrédito da população quanto à prevenção do covid-19 e a má gestão da pandemia, indo contra as orientações de pesquisadores e especialistas<sup>14</sup>. “O atual presidente fomenta sabotagens para retardar ou mesmo frustrar o processo de vacinação contra a covid-19 no Brasil” (OLIVEIRA, 2021, p. 1). Essa forma de governar colaborou para que, em 02 de março de 2022, o Brasil contabilizasse 650,052 milhões de vidas perdidas segundo dados do Segundo o Consórcio de veículos da imprensa G1.

Em janeiro de 2021, um grupo de 352 pessoas, formado por juristas, economistas, intelectuais e artistas solicitaram à Procuradoria Geral da República (PGR) a abertura de uma ação criminal contra Bolsonaro no Supremo

---

<sup>13</sup> Em 1956, o CNPq passou por uma reestruturação em razão da criação da Comissão Nacional de Energia Nuclear e perdeu receita. O CNPq amarga então fortes reduções orçamentárias. As dotações vão de 0,28% do orçamento da União, em 1956, para 0,09% em 1960, o que se reflete na quantidade de bolsas implementadas (NETO, 2021).

<sup>14</sup> Em março de 2020 uma fala do presidente em rede nacional chamou a doença de "resfriadinho", contrariando os especialistas ele pediu o fim do "confinamento em massa". Ele também fez um apelo pela "volta à normalidade" e culpou a imprensa por "espalhar pavor" Essa afirmação foi feita quando o Brasil tinha em média 800 mortes por dia por covid-19. Após um ano as mortes aumentaram para 300 mil brasileiros sendo em média 3600 mortes por dia, mesmo assim, reiteradamente Bolsonaro faz afirmações incoerentes que desvalorizam o conjunto de evidências científicas que vem pautando o combate à pandemia da COVID-19 em todo o mundo. Fonte: a autora.

Tribunal Federal (STF), o pedido foi aceito em abril de 2021 “o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Luís Roberto Barroso determinou que o Senado instale uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre a atuação do governo federal no enfrentamento da pandemia de coronavírus” (SCHREIBER, 2021, p. 1). Entre as acusações estão a incitação a não prevenção [não utilização de máscaras] o emprego irregularmente verbas públicas para fabricação de medicamentos sem eficácia cientificamente comprovada para combater a covid-19 [cloroquina] e por induzir o descrédito da população quanto à eficácia das vacinas, diante disso, a acusação é de violar o Código Penal. A criação da CPI tem vários desafios pela frente, um deles é cumprir seus trâmites já que o presidente do senado Rodrigo Pacheco (DEM-MG) é afeto ao presidente.

Pela primeira vez na história brasileira, viu-se um presidente instigar abertamente o descrédito na pesquisa e na ciência. Seguindo a mesma linha de pensamento, em entrevista ao jornal *O Estado de São Paulo*, publicada em 30 de abril de 2019 o então ministro da educação Abraham Weintraub afirmou que o MEC iria cortar recursos de universidades<sup>15</sup> que não apresentarem desempenho acadêmico esperado e estiverem promovendo "balbúrdia" em seus câmpus (AGOSTINI, 2019, p. 1), demonstrando total descontrole dos atos governamentais para o trato Estatal com a educação pública.

Sobre a maior crise orçamentária e política que as universidades públicas e as agências de fomento enfrentam para o desenvolvimento de pesquisas no Brasil, Westin (2020, p. 1) afirma que

[...] quando a pandemia chegou, o Brasil foi pego no contrapé. Para enfrentá-la, é preciso ter dinheiro que garanta laboratórios equipados e pessoal qualificado. Em vez disso, o que temos é o desmonte de muitas das nossas instituições por falta de recursos financeiros.

O autor afirma que “embora haja algum dinheiro privado, o grosso do setor científico no Brasil é custeado pelo governo. Os cientistas trabalham

---

<sup>15</sup> Naquele momento Weintraub referia-se à Universidade de Brasília (UnB), à Universidade Federal Fluminense (UFF) e à Universidade Federal da Bahia (UFBA).

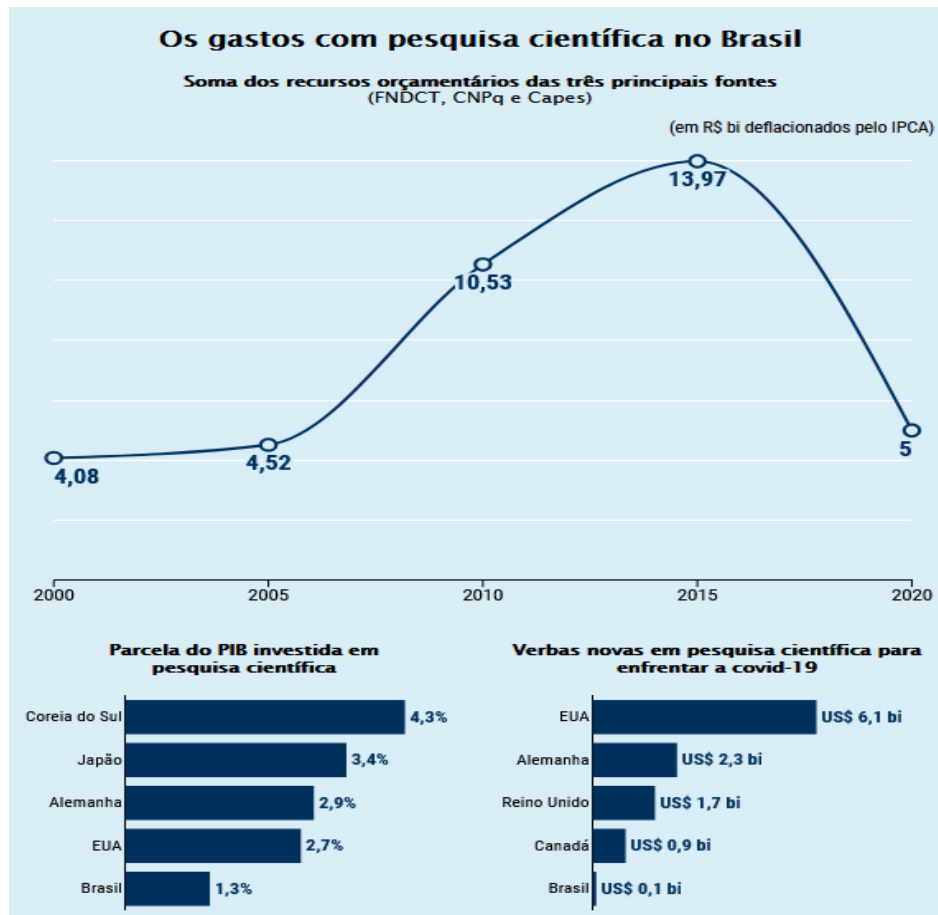
majoritariamente nos institutos públicos de pesquisa e nos programas de pós-graduação das universidades federais e estaduais” (WESTIN, 2020, p. 1).

Para comprovar a atual situação, o Gráfico 1 mostra os investimentos do governo brasileiro com a pesquisa científica no Brasil, o percentual do PIB para a pesquisa científica nos últimos vinte anos, e as verbas novas disponibilizadas para o atendimento às pesquisas científicas para o enfrentamento à Covid-19. Westin (2020) lembra que “em 1988, a Constituição brasileira foi uma das primeiras no mundo a dedicar um capítulo específico à ciência. Um dos dispositivos constitucionais diz que a pesquisa científica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público”. Isso de fato aconteceu após a virada de 2000, com a expansão de universidades federais e institutos federais de educação, e em 2015 com o auge dos investimentos e verbas federais para o setor científico conforme o Gráfico 1. Depois disso, viu-se um desmonte na sequencial área da pesquisa, da ciência e da tecnologia iniciada em 2014 com o término do programa do governo federal Ciência sem Fronteiras (CsF)<sup>16</sup> e com mais veemência a partir de 2017 com os cortes de orçamentos e perseguições às Universidades públicas e Institutos Federais, neste último caso pela posse de reitores interventores, não eleitos pela comunidade acadêmica em substituição aos eleitos.

---

<sup>16</sup> Ciência sem Fronteiras foi um programa de pesquisa criado em 26 de julho de 2011 pelo governo Dilma Rousseff para incentivar a formação acadêmica no exterior, oferecendo bolsas de iniciação científica e incentivando projetos científicos em universidades de excelência em outros países.

Gráfico 1 - Gastos com pesquisa científica no Brasil em 20 anos



Fonte: SBPC; Ipea; Unesco (apud Westin, 2020, p. 1).

O Gráfico 1 mostra que a pandemia atingiu o Brasil no momento em que a área de ciência, tecnologia e inovação enfrentam a pior situação financeira dos últimos tempos. Mesmo assim, o compromisso da comunidade científica com a urgência que a situação exige e a resistência dos pesquisadores mostrou-se, contudo, como um enfrentamento, uma “resistência unificada”.

Os desafios de um mundo globalizado, agravados pela pandemia da Covid-19, coloca para o coletivo da educação e das redes de colaboração na ciência a necessidade de apreensão crítica da realidade e de articulações em busca da construção de alternativas e contornos de enfrentamento dessas problemáticas.

Bourdieu (2004, p. 21), discorrendo sobre os usos sociais e econômicos da ciência, diz que esta “é relativamente independente das pressões do mundo social que o envolve” essa fala adequa-se especialmente no momento presente

no Brasil, onde os (as) pesquisadores (as) e suas produções não são totalmente independentes, eles (as) sofrem a interferência e a ingerência de pandemia e, dos governantes, com restrições econômicas severas. A conjugação de fenômenos atuais, crise e pandemia, centralização do capital, asseverou a atual frágil de atendimento à comunidade brasileira com o derretimento dos mercados de trabalho, acentuação da precarização e crescimento das desigualdades sociais. O Brasil nunca esteve tão despreparado e desgovernado para enfrentar uma crise, de fato, ela se fortaleceu em um momento de extrema desregulamentação e falsa ideia de ascensão social.

Ficou evidente que as interferências políticas quanto à aprovação de vacinas e nas ideias negacionistas quanto aos cuidados de proteção contra a contaminação minaram a confiança pública nas autoridades sanitárias, na ciência e no potencial de imunização. Quanto aos cientistas, mais uma vez foi necessária a união para reafirmar a integridade e legitimidade dos processos científicos na emergencialidade que a Covid-19 exige.

Neste nefasto cenário, quem operou mudanças positivas no mundo foram os cientistas e suas pesquisas aceleradas. Segundo o Consórcio de veículos da imprensa G1, em 02 de março de 2021, um ano após o início da pandemia, o número de brasileiros vacinados era de 336,551 pessoas com a 1ª dose. Após um ano do início da vacinação e dois anos do início da pandemia, o total de vacinados com a 1ª dose é de 172.634.853, 80,36% da população brasileira, e com a segunda dose 155.194.905 vacinados. O número de mortes caiu pelo investimento em vacinação com a imunização da população, resultado do avanço da ciência através de pesquisas desenvolvidas em tempo recorde, mesmo enfrentando desqualificações e constrangimentos por parte de governantes.

Sobre o fortalecimento da ciência e dos pesquisadores que operam neste mundo globalizado, pensando no fortalecimento dos (as) pesquisadores (as), Bourdieu (2004) afirma que é necessário uma “desierarquização” entre as pesquisas básicas e aplicadas e os vários atores e instituições, grupos e departamentos que vivem e operam as relações de poder dentro do mundo da

pesquisa, visto que eles tiram a autonomia dos pesquisadores já que são os mantenedores/financiadores delas [estado, grupos dominantes]. Bourdieu (2004, p. 61) complementa que

[...] me parece inteiramente desejável reforçar a capacidade coletiva de resistência que os pesquisadores devem ter, apesar das concorrências e dos conflitos que os opõem, para estar em condições de resistir às intervenções mais ou menos tirânicas dos administradores científicos e seus aliados no mundo dos pesquisadores.

Segundo o autor, esse é um dos preceitos necessários para a construção de objetivos comuns, a que ele chama de “uma solidariedade na concorrência entre todos os pesquisadores sem distinções” (BOURDIEU, 2004, p. 61) e no fortalecimento de métodos que elevem a despolitização da pesquisa científica.

Um bom exemplo de solidariedade na ciência aparece no estudo realizado em junho de 2020 por Sousa *et al.* (2020, p. 626), para quem o Brasil tinha

46 grupos de estudos com linhas de pesquisas específicas para investigar a pandemia da COVID-19, formados por aproximadamente 1.093 pesquisadores (as), professores (as) doutores (as), alunos (as) de pós-graduação e profissionais técnicos.

Contudo, os autores afirmam que 1/3 (mais de 15) deste grupo foi formado em 2020, considerando-se um efeito “boom” de grupos de pesquisa e organização de estudiosos para articulação de medidas de preparação e enfrentamento de emergências em Saúde Pública. Os (as) autores concluem que os cientistas estão conscientes da necessidade de união de esforços para enfrentar essa crise pandêmica, que se torna humanitária diante do caos político que vivemos no Brasil atualmente, e desafiadora diante da precariedade e desmonte das políticas de investimento em ciência e educação (SOUSA *et al.*, 2020).

A essa estratégia de integração e solidariedade entre os pesquisadores, com objetivos comuns, visando a apoiar-se mutuamente para gerar conhecimento e encontrar soluções para as crises agravadas que vivenciamos,

dependem de redes e programas de internacionalização que são parte intrínseca das universidades no mundo globalizado. É através da internacionalização da educação, no ensino superior e na pós-graduação, que surgem grandes possibilidades de alargar os horizontes dos cientistas periféricos e fortalecê-los na luta contra o chamado neocolonialismo.

### **Internacionalização da pós-graduação brasileira anos 2020**

Desse ponto de vista, o Brasil organizou um projeto de internacionalização sem precedentes no ensino superior que é o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). O referido plano reconhece e orienta para que a internacionalização seja um componente fundamental da educação, e inclui dois itens especificamente relacionados a esse tema. Primeiramente, orienta a “gestão interna da IEs”, pois as universidades devem consolidar programas, projetos de iniciativas que envolvam a internacionalização da pesquisa em programas de pós-graduação, incentivando o trabalho em rede, bem como a formação e o fortalecimento de grupos de pesquisa.

Em segundo lugar, destaca que as instituições devem promover o intercâmbio científico e tecnológico, tanto em nível nacional quanto internacional, incluindo programas de ensino, pesquisa e extensão (MEC, 2022).

Esses dois movimentos/planejamentos estratégico de gestão que as universidades são orientadas para que sejam implantados, devem contemplar o ensino, a pesquisa e a extensão como metas, objetivos e visão indissolúveis da organização das IEs.

Seguindo esses planos, em especial na ampliação da proficiência dos estudantes brasileiros, o Brasil teve protagonismo na criação de alguns programas que se mostraram de grande valia.

O primeiro foi o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Projeto ESP) iniciado em 1980 que não teve apoio financeiro do governo federal e foi concretizado pela Universidade de São Paulo. Teve duração de 10 anos e contemplou 20 universidades, já no sexto ano



abarcou um total de 74 instituições, incluindo escolas técnicas e não técnicas de nível secundário de diferentes partes do país e com distintos modelos pedagógicos (CELANI, 1998, p. 234).

Na sequência, o programa Inglês sem Fronteiras, criado em 2012, surgiu para suprir uma lacuna do programa Ciência sem Fronteiras (CsF) (BRASIL, 2011), que é justamente a falta de proficiência dos estudantes brasileiros, como uma grande barreira linguística e cultural ao bom desempenho do CsF. Que foi renomeado para Idiomas sem Fronteiras (IsF) em 2014, promovida pelo MEC com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES e de vários outros parceiros, como o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD, na sigla em alemão), o *Languages* Canadá e o Programa *Fulbright*. Inicialmente, o IsF teve enfoque na língua inglesa e ofereceu treinamento e logística para que estudantes de graduação e pós-graduação prestassem exames de proficiência nas suas respectivas universidades locais. Outros subsídios técnico-científicos foram a criação de cursos presenciais, com apoio de cursos on-line para coordenadores pedagógicos e professores em formação.

Com isso, vieram os Núcleos de Línguas (NuCLis) distribuídos em todo o país, ofertando cursos de curta duração, com o objetivo de proporcionar a experiência de mobilidade do aluno, e de promover a comunicação acadêmica, com foco na escrita de resumos científicos e apresentações orais em conferências. Em 2014, o programa expandiu-se para contemplar outros idiomas além do inglês, avançando assim suas ações em prol da internacionalização da educação superior. Em 2019 o programa teve a sua estrutura pedagógica descentralizada para a esfera local das IES, desvinculando-se da organização nacional da Capes.

Essas são iniciativas clássicas de preparação de estudantes brasileiros para a compreensão e apreensão linguística, com vistas a possibilitar o aprendizado e as trocas culturais com pessoas dos outros países estrangeiros pela via da mobilidade estudantil.

Diante das ponderações acima, alguns questionamentos são inevitáveis quanto ao direcionamento da internacionalização da educação superior no Brasil no atual contexto da ciência e da globalização.

O que se compreende por Internacionalização?

Qual programa da Capes apoia as universidades para a internacionalização, considerando que este espaço é um importante berço das pesquisas e extensões para a promoção da pesquisa científica?

O que é necessário para que as universidades façam a internacionalização.

Qual são os desafios da internacionalização?

### **Conceituando internacionalização**

Partimos da conceituação de educação e da compreensão dos termos inerentes.

Para Pereira (2018, p. 9) “o conceito de internacionalização é dinâmico, reflete seu tempo histórico e incorpora novos aspectos”, afirma ele que a internacionalização é complexa e anda ao passo das mudanças da globalização. Sendo considerada uma das funções básicas das universidades para o século XXI.

A atualização do tema indica as necessidades exigidas da educação superior dado que “o conceito e os objetivos da educação cívica mudaram consideravelmente nas últimas décadas” (HASTE, CHOPRA, 2020, p. 1-3, tradução nossa), indicando que o mundo exige estudantes capazes de gerenciar a incerteza e as ambiguidade impostas pelas mudanças que ainda estão por vir. E as universidades precisam atentar-se às questões projetadas para até 2050 como um desafio a ser enfrentado pelos jovens, e aprimorar seus processos educativos, suas ferramentas pedagógicas e relacionais na educação, para dar conta da “migração, comunicação e tecnologia, e as rupturas provocadas pelas mudanças climáticas para ilustrar ideias-chave sobre a gestão da mudança por meio da educação” (HASTE, CHOPRA, 2020, p. 1-3, tradução nossa).

A internacionalização da educação superior está incorporada na missão, nos papéis e nas funções das Instituições de Ensino Superior (IEs), e articulada de acordo com as conceituações que os seus projetos pedagógicos institucionais, instrumentos e documentos norteadores incorporam para serem os pilares da internacionalização institucionalizada.

Destaca-se, nas pesquisas sobre a internacionalização, a autora Jane Knight (2020), que reiteradamente tem reformulado seus conceitos, adequando-os a contemporaneidade e as exigências impostas à formação acadêmica e ao mercado globalizado. Afirma a autora que as universidades têm uma obsessão para se situarem e deixarem sua marca no Cenário acadêmico internacional, sendo esse, também, um sinal dos tempos globalizados. Mesmo sem terem “muita compreensão, interpretação e quadros de referência para analisar as práticas e políticas de internacionalização” (KNIGHT, 2020, p. 8). Para ela o conceito de internacionalização mais adequado ao momento é “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós secundária” (KNIGHT, 2004, p. 11 apud KNIGHT, 2020, p. 24). A autora aborda a terminologia ‘processo’ e explica que este se foi empregado justamente para expressar o esforço contínuo de qualidade evolutiva transformadora no que se refere ao tema. Da mesma forma, o termo ‘integração’ é empregado para denotar o processo de inserção da dimensão intercultural em políticas e programas, com o interesse de assegurar a sustentabilidade e a centralidade para a missão e os valores adequados à instituições ou sistemas de ensino.

Em continuidade, Knight (2020, p. 25) explica que três termos adjacentes ‘internacional, intercultural e global’ são uma tríade que juntos formam amplificam os significados, dando uma riqueza tanto de amplitude como de profundidade ao processo de internacionalização da educação. Segundo a autora o termo ‘Internacional’ identifica e reflete as relações entre nações, culturas ou países. O ‘intercultural’ aborda aspectos de diversidade cultural, considerando e valorizando as diversidades de culturas que existem dentro de

cada país, nas suas comunidades, instituições e salas de aula. Já o termo 'global' é utilizado pela autora para proporcionar aceção do escopo mundial.

A internacionalização da educação é deveras complexa e vai muito além dos esforços de recrutamento ativo, e até agressivo, de estudantes estrangeiros caracterizados pelas mobilidades entre estudantes, descrito por Burn (2000, p. 9) em sua investigação sobre a "diversificação do recrutamento de estudantes internacionais para novos mercados" imposta após os anos 2000 pela *Association of International Educators* (NAFSA) no contingente universitário australiano, mas que se espria em nível global. Reafirma o autor que a mobilidade é a característica mais visível da internacionalização, contudo, a internacionalização não é apenas isso.

As dinâmicas da internacionalização se concretizam na multiplicidade de aspectos formativos pelo ensino, pesquisa e extensão em sinergia entre instituições pela promoção da colaboração acadêmica.

Conforme Stallivieri (2015, p. 2), o nome "universitas" situa a universidade como um "universo cultural, que abriga a universalidade e a multiplicidade de visões de mundo, posições filosóficas, tendências científicas e políticas, enfim, diferentes modos de pensar dos seres humanos, oriundos de diferentes partes do planeta". Demonstrando que o caráter internacional sempre esteve presente desde que se tem conhecimento do espaço 'Universidade', já que as "universitas" contavam com a contribuição de professores, há época os mestres, e estudantes, os aprendizes, de diferentes regiões e países, que formavam o *corpus* de constituição comunidades internacionais, em busca de um objetivo comum: o conhecimento (STALLIVIERI, 2015, p. 2).

Isso para dizer que a ciência tem suas raízes nas comunidades do conhecimento, e as migrações de professores e estudantes são parte da internacionalização que conhecemos hoje. Por isso mesmo, é necessário repensar continuamente a inclusão das universidades no processo de internacionalização, e a o mesmo tempo, a internacionalização nos processos institucionais das universidades.

Visando a promover a internacionalização dos estudantes, professores e pesquisadores das Universidades brasileiras, pelo movimento internacional [mobilidade], o MEC lançou o Programa Ciência se Fronteiras (CsF) em 2011.

### **Programa Ciência se Fronteiras (CsF)**

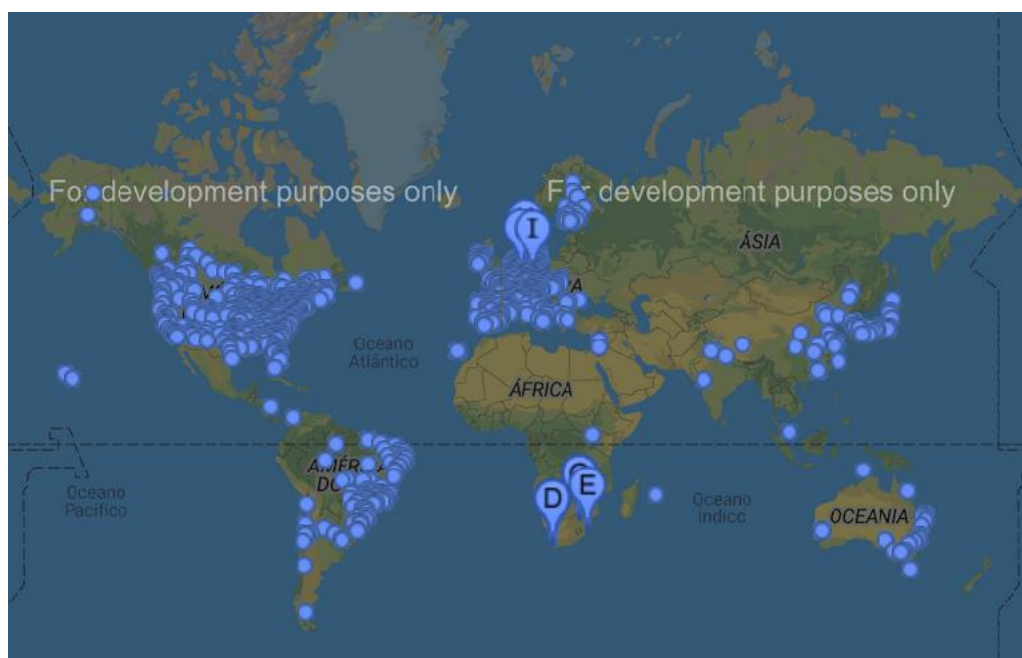
O programa Ciência se Fronteiras (CsF) foi o primeiro programa nacional que buscou lançar mão da internacionalização de forma ampliada e abrangente no mundo. Com a característica de “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (MEC, 2011). Tinha como objetivos

Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil (MEC, 2011).

Considera-se que o PcF foi um expoente e exitoso quanto aos objetivos e especificidades a que se propunha.

O mapa abaixo mostra a última logística de estudantes que faziam parte da internacionalização pela via da mobilidade estudantil em 2015. Foram implementadas 93.247 mil bolsas em 19 áreas do conhecimento distribuídas em cinco modalidades, sendo: Atração de Jovens Talentos; Doutorado sanduíche do exterior; Doutorado no Exterior, Graduação sanduiche no exterior, Mestrado no Exterior, Pesquisador Visitante Especial e Pós-doutorado no Exterior.

Figura 4 – Mapa de estudantes e pesquisadores brasileiros pelo mundo em 2015 do PcF



Fonte: MEC (2015).

O PcF previa o investimento dos recursos especialmente em mobilidade estudantil, conforme se observa, o foco era a distribuição de bolsas gerenciadas pela Capes.

Em 2017 o MEC concluiu que o PcF demandava alto investimento e precisava ser reformulado, ensejando assim, que o CsF teria a partir de então um novo foco e escopo com a implantação de programas com uma abordagem que visa fortalecer a institucionalização da internacionalização dentro das universidades. Gerenciados pelas IES com apoio do MEC pela via da Capes. Em nota, o MEC anuncia que a Capes discutirá “novas estratégias de internacionalização e apoio à excelência nas universidades” (MEC, 2015).

Observa-se que muitas são as críticas quanto a falta de avaliação do CsF, porque a falta da avaliação causa a incapacidade de verificar os resultados do programa quando do retorno dos estudantes aos seus países de origem. Porém é necessário lembrar que os resultados da interação de estudantes brasileiros com outras culturas pela mobilidade estudantil vão muito além da concretização de resultados mensuráveis por estudos estatísticos. Quando há

referência a mensuração quanto a troca de conhecimentos nesses aspectos, culturais e de vivências, vale lembrar que esses dados abstratos e qualitativos que dependem de um longo e rigoroso estudos de antes e depois. O impacto social da internacionalização, seja ela pelo simples aspecto de interação cultural dos estudantes brasileiros em outros países, precisa ser considerado como relevante, assim como, precisa de análises que não são fáceis de serem feitas justamente porque recaem sobre a apropriação de conhecimentos de identidades de traços culturais, que aparecem nas comunicações das relações humanas e no ato de ensinar e aprender. Que são representadas por um conjunto de diferentes saberes, ideias, tradições, técnicas, hábitos, comportamentos e costumes.

Se houve uma deficiência na implantação do CsF, ela recai sobre a própria conceituação da internacionalização no atual um mundo globalizado e na falta de uma proposta de avaliação bem definida e organizada com padrões de análise qualitativos e quantitativos de antes da implementação do programa (ex-ante), o monitoramento para verificar se os resultados obtidos correspondem ao planejado, e ao final por longo período de tempo considerando os aspectos amplos que envolvem a internacionalização e os Impactos Sociais ex-post.

A nova proposta do governo lançada em 2017 pelo edital Capes-PrInt buscou organizar e financiar a internacionalização para aquelas universidades que tinham seus programas institucionalizados. O edital requeria das Universidades programas, projetos, ações e atividades sistêmicas e articuladas para serem contempladas com recursos financeiros.

### **Internacionalização da pós-graduação (CAPES - PRINT)**

Em 2017, foi publicado o edital Capes nº 41/2017 (PrInt) do Programa de Internacionalização da Pós-Graduação que objetiva selecionar projetos com a proposta de desenvolver e implementar a institucionalização da internacionalização das áreas de conhecimento, especificamente “ampliar as

ações de apoio à internacionalização na pós-graduação e estimular a formação de redes de pesquisas internacionais para o aprimoramento da qualidade da produção acadêmica vinculada à pós-graduação” (MEC, 2017).

Descrevem Silva (2021, p. 7) que se “tratava de um formato novo visando a geração de temas de pesquisa que congregassem diferentes programas de Pós-Graduação e que trabalhassem na interface de forma inter e multi-institucional”. O edital PrInt apresenta uma nova roupagem à internacionalização institucionalizada, e evidencia a necessidade e a prioridade de investimentos em formulação de Redes e Pesquisa. Vale destacar que o edital Capes-PrInt contempla apenas a pós-graduação e o CsF atendia a graduação e a pós-graduação.

O edital requer das universidades mais atenção aos seus programas de internacionalização, exigindo a elaboração de projeto institucional para participar da seleção como critérios para ser contemplado com recursos operacionalizados pelas IES.

Reconhece-se que internacionalização não poderia mais acontecer com implementação e foco específico de mobilidade acadêmica. A premissa do Capes-PrInt é de que a mobilidade precisa estar contemplada como parte de um projeto mais amplo da Universidade, preferencialmente apoiada pela organização e implantação de Redes de Pesquisa, sem a qual a internacionalização é uma pretensão vazia. Sobre este aspecto, “a mobilidade acadêmica se deslocou da mobilidade de estudantes para a de provedor de programas” (KNIGHT, 2020, p. 19).

Com previsão de investimento de R\$ 300 milhões anuais o Capes-PrInt contemplou um total de 36 instituições em 2018, que teriam um prazo de quatro anos para concluir os projetos selecionados.

Os pré-requisitos para seleção do edital Capes-PrInt baseiam-se na análise de mérito e diagnóstico institucional das IES. São requeridos “uma política institucional de cotas para a internacionalização, capacidade técnica do grupo gestor, coerência e viabilidade da proposta – bem como seu caráter inovador –, além da sua relevância, considerando o impacto sobre a instituição”



(MEC, 2018). Este último indica como requisito que sejam realizadas avaliações da internacionalização institucionalizada ex-ante e ex-post.

A justificativa do MEC e da Capes para a publicação do edital Capes-PrInt versa que a internacionalização deve ser uma missão atual da universidade, entendida como uma exigência da globalização e necessária para a inclusão dos estudantes no mercado de trabalho. Assim, como é prerrogativa para a necessária valorização da solidariedade humana e do avanço da ciência em prol dos direitos humanos e da sustentabilidade. Para isso, a autonomia das universidades foi ainda mais preservada já que agora as IES contempladas definem como e porque vão implementar e processar as políticas de internacionalização, visto que para ser atendidas com orçamento do edital, as instituições devem implementar programas e políticas consistentes e não pontuais. O que requer uma grande organização interna que vai desde as revisões curriculares, projetos de extensão e pesquisa, até as orçamentarias.

O Capes-PrInt foi inovador e pegou muitas universidades despreparadas para atender ao demandado pelo edital. Foram excluídas aquelas com fragilidades quanto aos requisitos obrigatórios como constituição recursos humanos, projetos e convênios em volume e qualidade requeridos, implantação de programas e grupos de trabalho e pesquisa e extensão. Sendo aprovadas somente universidades que são referência no Brasil, implantadas há várias décadas e com avaliação muito boa de seus programas. Das 36 IES cinco são instituições privadas e as demais 31 IES são instituições públicas distribuídas em todas as regiões do Brasil.

Considerando que o Brasil tem 2.364 universidades e o edital contemplou somente 36 universidades, com alta produtividade e cursos estruturados e bem avaliados, percebe-se uma dicotomia quanto ao propósito desse novo edital PrInt que afunila os investimentos às instituições que já apresentam altos índices de avaliação e indicadores de avaliação acadêmica, conforme relatam Ghiraldelli e Shimizu (2021) sobre a grande mobilização da UnB, uma das universidades contempladas, para se preparar e concorrer ao edital.

Após o lançamento do edital, o Decanato de Pós-Graduação (DPG) da Universidade de Brasília, ainda na gestão da Professora Dra. Helena Shimizu, em conjunto com o Decanato de Pesquisa e Inovação (DPI), sob a gestão da Professora Dra. Maria Emília Teles Walter, reuniu a coordenação dos trinta programas de Pós-Graduação da UnB com notas nos estratos 5, 6 e 7, das três grandes áreas de conhecimento, com o intuito de se mapear os grandes temas de pesquisa da UnB através de grandes eixos. [ ] A Biblioteca Central da UnB efetuou um levantamento extenso das publicações dos docentes e do mapeamento de indicadores utilizando as bases de dados Scopus e Web of Science. [ ] Outro resultado importante foi o mapeamento das instituições com que a UnB coopera e dos grupos de pesquisa (GHIRALDELLI; SHIMIZU, 2021, p. 7).

Se o CsF abriu as portas para todos os estudantes de diferentes universidades de forma genérica e democrática, contudo pecou na deficiência de planejamento, organização e implantação de um sistema de avaliação do programa.

Já o CapesPrInt não foi democrático quanto ao financiamento e possibilidade de internacionalização para todos os estudantes brasileiros. Observa-se que nas melhores universidades estão os cursos mais concorridos nesse caso mesmo com os sistemas de cotas muitos estudantes ainda não acessam essas universidades por não atingirem a nota de corte dos cursos.

Assim como, geralmente essa IES estão localizados nas grandes cidades e metrópoles do Brasil, enquanto os estudantes das cidades periféricas devido a dificuldades de transporte e aos gastos com moradia acabam escolhendo cursar em universidades que estão próximas de suas casas com menor infraestrutura e potencial de competição.

Observa-se também a situação de exclusão social referente aos estudantes trabalhadores. Sabe-se que as universidades federais prezam pelo ensino presencial, e seus motivos são relevantes não podem ser desconsiderados já que o ensino presencial incorpora uma dimensão muito mais ampla de interações humanas, e conseqüentemente um ensino mais qualificado e dimensional. Contudo, os estudantes trabalhadores vêm optando pelos cursos de universidades que ofertam a modalidade de Ensino a Distância (EAD) na medida em a prioridade pelo trabalho ao invés dos estudos, é uma necessidade para a manutenção das famílias pobres.

Ainda sobre esse aspecto, outro requisito é que as IES façam extensão e pesquisa, reconhece-se que o tripé: ensino, pesquisa e extensão é essencial para a formação integral dos pós-graduandos, contudo, essas atividades exigem estudantes com dedicação quase que exclusiva, e nesse caso, estão a margem aqueles que são mães e pais de família, solteiros ou não e têm filhos/família para cuidar.

Diante desses e outros aspectos, pode-se afirmar que o Capes-PrInt não atende à universalidade da igualdade na medida em que os estudantes dessas universidades terão mais possibilidade do que outros das universidades que não tiveram o mérito para serem selecionadas pelo edital.

Conforme Stallivieri (2015) já chamava a atenção:

As universidades que já desenvolvem o processo de internacionalização devem reforçá-lo e as que ainda não o tem devem acelerar para que o busquem, pois a ausência de uma estratégia, tanto em nível institucional como em níveis governamentais, para a internacionalização, pode ser fator de retardamento da obtenção de inúmeros resultados de desenvolvimento e projeção institucional no panorama internacional (STALLIVIERI, 2015, p. 24).

Nessas observações, a palavra 'retardamento' tem uma força grande se pensarmos que dentre a mais de duas mil universidades apenas trinta e seis foram apoiadas pela Capes, justamente essas que já dispunham de projetos estruturados.

Mas, ao mesmo tempo a educação precisa evoluir ao passo de não mais aceitar que somente a mobilidade defina a internacionalização. Talvez haja um despertar daquelas universidades que desejam melhorar seus programas e projetos, arrumar a casa, colocar os alunos como centro do processo de internacionalização e todas as demandas deles como por exemplo a proficiência. E investir em seus processos de acolhida e preparação profissional para o contexto e os elementos necessários à promoção da internacionalização. E assim também acessar os recursos públicos desse edital e investir para chegar ao patamar das maiores universidades estrangeiras ou nacionais, que conforme Stallivieri (2015) seguem um padrão definido pela UNESCO.

- Inicialmente, a definição de uma política de internacionalização que se concretiza através da cooperação acadêmica;
- o estímulo ao intercâmbio de estudantes, de professores e de gestores;
- a inserção em redes de cooperação internacionais, desde que com objetivos claramente definidos;
- a participação em projetos de investigação colaborativa, cujo alcance é global;
- a captação de recursos de diferentes fontes de financiamento, tanto nacionais como estrangeiras;
- a coordenação e participação em congressos e seminários de âmbito internacional;
- a participação em reuniões convocadas por organismos internacionais;
- a gestão de convênios e acordos de colaboração científicos e acadêmicos de alcance internacional para o estabelecimento de diferentes programas;
- a gestão da oferta de títulos acadêmicos conjuntos;
- o estímulo à criação de vínculos com centros de excelência de reconhecimento mundiais;
- o apoio à formação de quadros altamente capacitados, bem como a formação de recursos humanos para a educação universitária;
- a difusão da informações de especial interesse aos que buscam oportunidades de inserção internacional;
- e, finalmente, a total abertura de relações com interlocutores externos, fomentando a participação em novas modalidades de cooperação acadêmica internacional (STALLIVIERI, 2015, p. 36).

Essas são modalidades defendidas pela Unesco, considerando o mundo globalizado e a necessária inclusão da educação neste mundo. As Universidades que pretendem fazer a incursão pela internacionalização na educação devem observar essas tendências do ensino superior para o século XXI.

A Unesco é uma das principais e mais consistentes instituições de políticas de educação e de internacionalização no mundo, que já discute as agendas do desenvolvimento sustentável não mais até 2030, mas agora de 2020-2050, e considera as exposições do estudo de Haste e Chopra (2020, tradução nossa): “Os futuros da educação para a participação em 2050: educar para gerenciar a incerteza e a ambiguidade” como uma orientação da UNESCO para indicar uma direção coletiva e o fortalecimento das instituições de ensino frente aos desafios impostos à internacionalização.

Nas palavras de Stallivieri (2021), existem grandes organismos internacionais e multilaterais que estão pautando o tema internacionalização, e

não se pode ignorá-los ou desconsiderá-los. Afirma a autora que as universidades precisam unir seus talentos, seus recursos e ter uma boa governança, pensando os elementos e os recursos globais para promover políticas claras e a institucionalização da internacionalização, como uma grande missão das instituições de ensino superior. Por fim, Stallivieri (2021) indica que, sem a implantação dessas ações, a internacionalização vai continuar sendo atividades de poucos, com resultados individuais, assistemáticos e esporádicos.

## **Conclusão**

As relações na ciência são a mola propulsora para o desenvolvimento de novos conhecimentos no intuito de enfrentar problemas que atingem a sociedade. Mas, em especial, são as idealizações de pesquisadores, professores e estudantes que formam as bases da investigação científica e inovação tecnológica, com novos conhecimentos nas mais diversificadas áreas da pesquisa e do conhecimento.

Conhecer sobre os conceitos de redes colaborativas é fundamental para a compreensão da operacionalização da ciência hoje. As investigações científicas e seus produtos demarcam o tempo, o lugar, a metodologia, a organização e também o contexto social de determinada época.

A aplicabilidade dos produtos, resultantes dessas pesquisas, demarcam se a rede configura-se como uma rede, ou um atea intelectual de fato. Segundo Déves (2007), na medida em que esses produtos/resultados das intervenções e pesquisas causam impactos sociais aquelas são consideradas 'teias intelectuais'.

Em especial, após o início de 2020, quando os cientistas se apropriaram das redes tecnológicas e mídias digitais existentes para que as aristas dessas teias fossem mais efetivas do que nunca. Esses uniram-se frente aos desafios de um mundo globalizado. Foi urgente compreender a dimensão internacional dos fenômenos que afetam a situação local, e depois, responder tornou-se um aspecto fundamental a ser cumprido. Era o esperávamos dos cientistas.

O avanço na produção de conhecimento científico depende do Estado brasileiro. Sem os aportes estatais a ciência, que já não é do primeiro escalão mundial, não têm folego para a produção de pesquisas e a internacionalização necessária no mundo globalizado.

Por fim, conclui-se que as redes colaborativas fomentadas pelo CNPq, com aportes da Capes às relações, mobilidades e programas que criam outras redes e reforçam as antigas redes colaborativas, são em partes, formadoras de teias intelectuais. Contudo, o Brasil ainda tem muitas fragilidades para que suas universidades façam a institucionalização da internacionalização. O que se teve até 2017 foram investimentos em mobilidade acadêmica com pífias avaliações sobre o que, de fato, esses investigadores trouxeram ao Brasil para impactar na realidade local. Com a proposta do Capes/PrInt as demarcações de responsabilidades mudaram de lado. As universidades e centros de pesquisa tornaram-se responsáveis, obtiveram autonomia mais abrangente, para desenvolver seus programas de internacionalização, este passou a ser a única forma de acessar os recursos financeiros do edital Capes/PrInt.

Na contramão, o que se teve foi um panorama de avaliação por mérito. Aquelas 36 instituições e universidades selecionadas pelo edital, que obtiveram os recursos para desenvolver-se ainda mais são: longínquas, estruturadas e com implantações de projetos sólidos de internacionalização, diversos e variadas convênios de colaborações com instituições estrangeiras, corpo docente com publicações em periódicos super bem avaliados.

As razões que movem a internacionalização recaem sobre a própria existência das universidades. Não existe mais a possibilidade de se fazer educação em nível de graduação e de pós-graduação sem que haja investimentos, planejamento e avaliação da internacionalização 'em casa/institucionalizada, com robustez e sustentabilidade.

Os tempos mudaram e exigem muito mais do que a mobilidade acadêmica para que se tenha a internacionalização.

Para Knight (2020, p. 19) a bifurcações da internacionalização existe em 2 pilares interdependentes e vinculados, no próprio país/em casa (IeC), ou no

exterior/transfronteiriça. A internacionalização transfronteiriça apresenta implicações importantes para a institucionalizada e vice-versa. Mas, antes de as IES projetarem-se para 'fora/transfronteiriça', elas precisam ajustar-se internamente e institucionalizar a internacionalização. Partindo do aprimoramento de seus currículos, investimento em pessoal, primar pelas questões referentes a cultura e aos acolhimentos, propiciar a proficiência de professores e estudantes, buscar convênios e colaboradores internacionais para formar redes de pesquisas consistentes e sólidas, valorizar as publicações dos conhecimentos gerados, eles fazem parte da avaliação do processo de internacionalização.

Além de políticas públicas menos meritocráticas, o que se espera é que as universidades tenham responsabilidade e atendam ao desafio de valorização dos seus estudantes, contemplem a necessidades de formação dos jovens e preparem-nos para trabalhar em culturas além daquela em que nasceram.

Haste e Chopra (2020, p. 6, tradução nossa) descrevem ainda que os futuros da educação para a participação mundial em 2050 é primordialmente: educar para gerenciar a incerteza e a ambiguidade. Neste quesito, indicam os autores que é urgente que as Universidades pensem na formação para - os 'movimentos do cavaleiro' - como no xadrez. Referindo-se a preparação cultural e educacional que possa permitir aos jovens terem a participação igualitária na sociedade, criando as disposições cognitivas e emocionais, as habilidades e os valores adaptativos, para incertezas e novidades que ainda estão por vir.

## Referências

AGOSTINI, Renata. MEC cortará verbas de Universidades. **Jornal O Estado de São Paulo**, 30 de abril 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em: 08 mar. 2022.

BRASIL. **Dados Gov**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. 2021. Disponível em:

<https://dados.gov.br/organization/about/conselho-nacional-de-desenvolvimento-cientifico-e-tecnologico-cnpq>. Acesso em: 08 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 13 jul. 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 dez. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm). Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.533, de 8 de dezembro de 1964**. Criou o Conselho Nacional de Pesquisas. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l4533.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4533.htm). Acesso em: 08 mar. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004. Disponível em: <https://favaretoufabc.files.wordpress.com/2019/05/bourdieu-pierre-os-usos-sociais-da-ciencia.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BURN, Bárbara B. Australia and foreign student recruitment. **International Higher Education**, n. 18, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2000.18.6851>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CELANI, M. A. A. A Retrospective View of an ESP Teacher Education Programme. **The Specialist**, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1998.

CNPQ. **Centro de Memória**. Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>. Acesso em: 08 mar. 2021.

GHIRALDELLI, Reginaldo. YANNOULAS, Silvia Cristina. **Política social, desigualdades e mundialização no contexto da pandemia**: uma perspectiva intercontinental. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2021.

GOV.BR. **Capes concedeu 46 mil bolsas de doutorado em 2020**. Gov.br, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/12/capes-concedeu-46-mil-bolsas-de-doutorado-em-2020>. Acesso em: 08 mar. 2022.



HASTE, Helen; CHOPRA, Vidur. **The futures of education for participation in 2050: educating for managing uncertainty and ambiguity**. UNESDOC, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374441>. Acesso em: 1 mar. 2022.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. E-book.

MEC. **Ciência sem fronteira, objetivos e metas**. 2011. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 06 mar. 2022.

MEC. CNPQ. **Ciência sem Fronteiras: bolsistas pelo mundo**. 2015. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-e-investimentos>. Acesso em: 06 mar. 2022.

MEC. **Divulgado resultado de seleção de programa de internacionalização**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/67681-divulgado-resultado-de-selecao-de-programa-de-internacionalizacao>. Acesso em: 06 mar. 2022.

MEC. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 2022. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

OLIVEIRA, Joana. Os crimes de Bolsonaro durante a pandemia, segundo juristas que pressionam Augusto Aras. **Jornal EL PAÍS**, edição Brasil, São Paulo, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-19/os-crimes-de-bolsonaro-durante-a-pandemia-segundo-um-grupo-de-juristas-que-pressionam-o-pgr.html>. Acesso em: 08 mar. 2022.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Internacionalização na universidade contemporânea: uma visão da internacionalização em uma universidade pública paulista. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 5, p. 1-19, 2019.

SILVA, Adalene Moreira. Prefácio. In: GHIRALDELLI, Reginaldo; YANNOULAS, Silvia Cristina (orgs.). **Política social, desigualdades e mundialização no contexto da pandemia: uma perspectiva intercontinental**. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2021.

SOUSA, Thiago Ferreira de *et al.* Grupos de pesquisa brasileiros com ênfase pandemia da Covid-19. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 8, n. 3, p. 621-629, 2020.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil**. Live: Internacionalização da Educação Superior no Brasil - Dia: 24/06/2021 - Horário: 19hs Apresentador: Kleber Silva Pós Doutor pela Unicamp. Disponível

em: <https://www.youtube.com/watch?v=uH8LOMvSAgI>. Acesso em: 07 mar. 2022.

WESTIN, Ricardo. Corte de verbas da ciência prejudica reação à pandemia e desenvolvimento do país. **Agência Senado**, 25 set. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/09/corte-de-verbas-da-ciencia-prejudica-reacao-a-pandemia-e-desenvolvimento-do-pais>. Acesso em: 18 mar. 2021.

## **SOBRE AS AUTORAS**

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt:** Graduada em Serviço Social pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - 2009). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-SC). Doutoranda em Educação pelo PPGDU da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/RS (URI). Assistente social no Instituto Federal de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste (IFSC). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino, Experiências Docentes e Interdisciplinaridade (GPEEDI) CNPQ área de Ciências humanas e Educação. Membro do Grupo de pesquisa "Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE" (CNPQ). Membro do Grupo de pesquisa "Gerações: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)". Experiência Profissional na área de Serviço Social, atuando principalmente nas áreas de educação, trabalho, serviço social e direitos fundamentais. E-mail: a098556@uri.edu.br.

**Iarana de Castro Gigoski:** Graduada em Direito (2005) e em Letras - Língua Portuguesa (2016) e em Letras - Língua Inglesa (2018) e Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado e Doutorado - da URI/Campus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de pesquisa "Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE" (CNPQ). Atualmente trabalha como professora do ensino fundamental na rede pública estadual do estado do Rio Grande do Sul. É advogada nas áreas de Direito de Família, Obrigações e Administrativo, bem como mediadora civil e familiar. E-mail: a073974@uri.edu.br.

**Letícia Zanella:** Graduada em Pedagogia – Licenciatura. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado – da URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Professora de Educação Infantil na EMEI Pedacinho do Céu, município de Taquaruçu do Sul/RS e na EMEI Prof. Regina Albarello Folle no município de Palmitinho/RS. Pós-Graduada em Educação Infantil pela Faculdade São Luis. Membro do Grupo de pesquisa "Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE" (CNPQ). E-mail: a086538@uri.edu.br.

**Lia Machado dos Santos:** Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2013). Mestra em Letras, área de Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2019). Doutoranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista CAPES/PROSUC – Modalidade II. Membro do Grupo de pesquisa "Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE" (CNPQ). Atualmente é técnico-administrativa em educação do Instituto Federal Farroupilha. Dedicase ao estudo da Educação do Campo e do Direito Educativo. E-mail: liah.le.tras@gmail.com.

**Luci Mary Duso Pacheco:** Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS-2010). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-2002). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-1999). Atualmente é professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, nos Cursos de Pedagogia e Direito. Também é Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) – Mestrado e Doutorado em Educação, pela mesma Universidade. Líder do Grupo de Pesquisa “Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo – RIEDEDE”. Membro da RIIDE Internacional

e Presidente do Comitê RIIDE - Brasil - Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo. Editora da Revista Pedagogia em Diálogo da URI. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professor, atuando principalmente nos seguintes temas: prática pedagógica, ensino-aprendizagem, gestão Educacional, formação de professor e educação do campo. E-mail: luci@uri.edu.br.

**Rúbia Marta Cadore Albarello:** Graduada em Educação Física pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2002) e em Pedagogia pela Universidade FAEL (2018). Pós-graduada em Interdisciplinaridade - Área de conhecimento: Educação - FACIPAL - Palmas/ PR (2003). Pós-graduada em Atendimento Escolar Especializado - SÃO LUÍS - Jaboticabal/SP (2020). Pós-graduada em Neuropsicopedagogia - SÃO LUÍS - Jaboticabal/SP (2021). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado e Doutorado - da URI, câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de pesquisa "Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE" (CNPQ). E-mail: a085605@uri.edu.br.

**Simone Soares Rissato:** Graduada em Pedagogia - Faculdades Integradas Cândido Rondon. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia e em Educação Infantil/Psicomotricista pela Universidade Afirmativo/Cuiabá-MT. Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada-URI, campus Frederico Westphalen-RS. Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada-URI, câmpus Frederico Westphalen-RS. Atua como professora efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso e Professora efetiva da Rede Municipal e Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis-MT. Possui experiência em educação infantil, alfabetização, letramento escolar, letramento literário, formação de professores e coordenação pedagógica. E-mail: a097467@uri.edu.br.

**Vanessa Dal Canton:** Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGEDU da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa “Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE”. Licencianda em Educação do Campo pela UFSM - Universidade de Santa Maria, Polo UAB, de Seberi. Extensionista Rural Social na EMATER/RS ASCAR. E-mail: [vanessadalcanton@uri.edu.br](mailto:vanessadalcanton@uri.edu.br).

A presente edição foi composta pela URI, em  
caracteres Georgia e Book Antiqua, formato e-book, pdf,  
em junho de 2023.

O livro *Direito Educativo: reflexões convergentes* reúne produções da Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo – RIEDEDE, do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul.

A RIEDEDE está inserida na Red Internacional de investigación em Derecho Educativo – RIIDE, que compreende dezesseis países e tem em seus pilares a promoção de uma educação humana, inclusiva, participante e inovadora, reconhecendo seus integrantes como seres humanos plurais, garantindo a igualdade, liberdade e justiça nos processos pedagógicos, além de considerar a Escola e a Universidade como um laboratório educativo e social.

A obra contempla ensaios de pesquisadores brasileiros que buscam expor reflexões teóricas e críticas que convergem com as especificidades das quatro temáticas da Rede: Direitos Humanos, Ética e Educação; Educação do Campo e Direito Educativo; Processos de Docência e Emancipação; e Direito e Educativo em espaços não escolares. A obra reúne análises que permitem debate sobre diferentes temas, como Políticas Públicas, Educação Integral, Educação Infantil, Educação do Campo e Internacionalização na Pós-Graduação.

