

Educação

Dilemas Contemporâneos

volume V

Lucas Rodrigues Oliveira
organizador



2021

Lucas Rodrigues Oliveira
Organizador

Educação
Dilemas Contemporâneos
volume V



Pantanal Editora

2021

Copyright® Pantanal Editora
Copyright do Texto® 2020 Os Autores
Copyright da Edição® 2020 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora

Edição de Arte: A editora. Imagens de capa e contra-capa: Canva.com

Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Me. Ernane Rosa Martins – IFG
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandris Argentel-Martínez – Tec-NM (México)
- Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Dra. Patrícia Maurer
- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI

- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Esp. Camila Alves Pereira
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
D576	Educação [livro eletrônico]: dilemas contemporâneos: volume V / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 64p. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-47-5 DOI https://doi.org/10.46420/9786588319475 1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas Rodrigues. CDD 370.1
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos e-books e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es) e não representam necessariamente a opinião da Pantanal Editora. Os e-books e/ou capítulos foram previamente submetidos à avaliação pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação. O download e o compartilhamento das obras são permitidos desde que sejam citadas devidamente, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais, exceto se houver autorização por escrito dos autores de cada capítulo ou e-book com a anuência dos editores da Pantanal Editora.



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000. Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
 Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

Em todos os seus processos, a educação está em constante evolução. Em uma sociedade que se transforma rapidamente, se os processos educativos se estagnarem, não atenderão às demandas das sociedades – tão distintas e formadas por pessoas com inúmeras especificidades.

Pensando nessas transformações da educação e da sociedade, é preciso que haja constantes reflexões a respeito da educação, a fim de que a prática e a teoria se relacionem e atuem na melhoria do ensino. Apresentamos, então, a obra: “Educação: Dilemas Contemporâneos”.

Nesse quinto volume, os temas abordados são diversos. Em princípio, haverá uma reflexão acerca da situação da educação e da gestão escolar em tempo de pandemia. Um dos capítulos irá abordar a questão da didática e pensamento complexo no ambiente escolar. Em seguida, um debate sobre a presença feminina nos fluxos migratórios. Por fim, será debatido sobre situações relacionadas ao Programa de Residência Pedagógica em Química e sua relevância para a educação.

Esperamos que essa obra possa contribuir, de alguma forma, com a continuidade dos debates acerca da educação brasileira que, principalmente agora, enfrentando um processo de pandemia e tendo que, a cada momento, se reinventar, precisa de pessoas interessadas em sua evolução, para que ela cumpra seu papel: praticar da formação integral dos indivíduos.

Lucas Rodrigues Oliveira


SUMÁRIO

Apresentação	4
Capítulo I.....	6
Didática e pensamento complexo no ambiente escolar	6
Capítulo II	18
Aves de passagem também são mulheres: relatos de migração feminina venezuelana no Distrito Federal	18
Capítulo III.....	35
Educação e gestão escolar no Paraná no contexto da pandemia em 2020	35
Capítulo IV	46
Empatia, seus FRP! Motivos e ações inseridas no Programa de Residência Pedagógica em Química	46
Índice Remissivo	63
Sobre o organizador.....	64


Didática e pensamento complexo no ambiente escolar

Recebido em: 07/01/2020


Aceito em: 11/01/2020

 10.46420/9786588319475cap1

Ana Maria Freitas Dias Lima^{1*} 

Josseane Araújo da Silva Santos² 

Lilian Gama da Silva Póvoa³ 

Maria José de Pinho⁴ 

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco refletir sobre o pensamento complexo e a didática no âmbito escolar mediados pelas práticas educativas. É comum ouvir dos alunos nos conselhos de classe reclamações em relação à didática do professor com expressões como “O professor sabe o conteúdo para ele, mas não consegue transmitir para nós” e reclamações dos professores como “Eu ensinei, os alunos é que não aprenderam”. Mas afinal, o que acontece nessas relações onde as formas de ensinagem não alcançam a aprendizagem significativa? Anastasiou et al. (2006) lembram que compreender o real significado de ensinar é fundamental para a ação docente. Como outros verbos de ação, ensinar contém em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Se o professor explicou um conteúdo, mas o aluno não o assimilou, pode-se afirmar que o ensino se concretizou? Foram cumpridas as duas dimensões do ato de ensinar?

Essas reflexões nos mostram que muitas vezes a escola em seu processo ensino e aprendizagem anda em mão dupla, tendo presente em seus espaços aulas expositivas, estimulando assim apenas a oralidade, memorização, interação e socialização de conteúdo, planejamentos elaborados de forma fragmentada, estruturas curriculares que consideram apenas os aspectos cognitivos e não incluem aspectos socioemocionais, um ensino sem foco do aluno. Todas essas práticas demonstram a necessidade da reflexão sobre didática, pensamento complexo e práticas educativas com o intuito de garantir uma aprendizagem que estimule e desperte os alunos a ampliarem seus conhecimentos.

¹ Graduada em Letras (Unitins) Campus Porto Nacional; Especialista em Metodologia do Ensino e em Gestão Escolar e Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins.

² Graduada em Letras (Unitins) Campus Porto Nacional; Especialista em Metodologia do Ensino e em Gestão Escolar e Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins - email: josseane.santos@uft.edu.br

³ Graduada em Pedagogia (UESPI) Campus Corrente; Especialista em Docência do Ensino Superior e Administração Escolar e Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

⁴ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

* Autor(a) correspondente: anamarlima@hotmail.com

Trabalhar a didática a partir do pensamento complexo é sobretudo refletir sobre como a atuação do professor tem sido fragmentado, simplificador, reducionista, diminuída por desconsiderar, muitas vezes, que a nossa tarefa tem uma dimensão maior do que apenas a transmissão de conhecimento, é, portanto, uma tarefa complexa e multidimensional.

Posto isso, objetiva-se aqui, abrir um leque para reflexão sobre alguns eixos importantes que devem ser considerados quanto ao papel do professor e sua desenvoltura em sala de aula, em especial no que remete a necessidade de o educador criar uma consciência reflexiva de si e do mundo, excluindo de suas práticas a fragmentação do conhecimento, que tem origem nos princípios cartesianos, buscando posturas inovadoras e transformadoras. Pois, o ensinar, deve instigar o aluno a ir em busca de novos conhecimentos por meio da pesquisa, interação, socialização num contexto dinâmico onde o conhecimento perpassa por um processo de auto-organização.

Para este estudo optou-se por levantamento bibliográfico, de abordagem qualitativa para fundamentar a discussão. Neste ambiente de aprendizagem, a didática, o pensamento complexo e as práticas educativas são essenciais para a preparação de uma aula dinâmica que permitam a participação de todos, possibilitando a construção de novos conceitos referentes às diversas temáticas abordadas em sala de aula.

Como aporte teórico amparamo-nos em autores como Moraes (1997; 2010), Suanno (2010), Morin (2015), Petraglia (2001), Gil (2010) Libânio (1994.), Leite (2007), Oliveira (2003), Antunes (2008), Sacristán (2013).

É de imperiosa relevância o estudo por se tratar de conceitos elaborados por Edgar Moran, em a epistemologia da complexidade desponta como uma perspectiva de superação aos paradigmas, dogmas e conceitos que nos impede de reconstruir novas formas de pensar e intervir na realidade educacional, propondo um trabalho em sala de aula a partir da religação de saberes e da transdisciplinaridade.

Portanto, o professor comprometido com o processo ensino aprendizagem necessita compreender que as práticas, sendo tão dinâmicas quanto nosso cotidiano, precisam ser repensadas para a sua ressignificação, tendo como uma das possibilidades a perspectiva do pensamento complexo, o qual possui o potencial de propiciar reflexões adensadas com base em novos fundamentos ontológicos e epistemológicos para a compreensão do mundo presente e dos desafios que se mostram cada vez mais globais e complexos.

Espera-se que a temática apresentada neste artigo possa fomentar e embasar as práticas educativas sob a perspectiva de uma didática que contemple a complexidade nas atividades desenvolvidas em de sala de aula.

DIDÁTICA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

As transformações econômicas, políticas, sociais, educacionais e tecnológicas, as quais influenciam diretamente a atuação do professor, bem como os processos de ensino e aprendizagem, exigem que se compreenda melhor a didática em seus fundamentos e sua importância nos processos de ensino e aprendizagem.

A palavra didática deriva do grego *didaktiké*, que tem o significado de arte de ensinar. Refere-se às estratégias ou técnicas de aprendizagem que devem ser desenvolvidas pelo professor no decorrer de suas aulas. Para Massetto (1997 in Gil, 2010, p.15), “Didática é o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados”, e de acordo com Libânio (1994, p.58), é “quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes”.

O século XIX é um marco para a didática, que ao lado da filosofia, encontra seus fundamentos através dos filósofos e pedagogos da época como Comenius, Jean Jacques Rousseau, Johann Friedrich Herbart, Johann Heinrich Pestalozzi, ao usarem a didática para difundir suas concepções pedagógicas e psicológicas, ou melhor, suas teorias, que nos dias atuais norteiam o fazer pedagógico de muitos professores. De acordo com Gil (2010, pág.2) “no século XIX, a Didática passou a buscar fundamentos também nas ciências, especialmente na Biologia e na Psicologia, graças às pesquisas de cunho experimental”. Os fundamentos justificavam a insuficiência da didática em solucionar todos os problemas no âmbito educacional.

Nesse período reúnem-se tendências pedagógicas sob o nome de Pedagogia da Escola Nova. O movimento da escola nova surge com intuito de transformar a educação, rompendo com o modelo tradicional onde o professor era o “dono do saber”, o aluno apenas o receptor de conteúdo, o qual deveria memorizar, ou melhor, decorar e na hora da avaliação, reproduzir os conteúdos estudados.

Neste contexto, a escola nova aparece com a seguinte perspectiva:

A Escola nova pretendia ser um movimento de renovação pedagógica de cunho fundamental e técnico, que buscava aplicar na prática educativa os conhecimentos derivados das ciências do comportamento. Com efeito, a partir da segunda década do séc. XX, a didática passou a seguir os postulados da Escola Nova. (Gil, 2010).

Nessa nova visão de educação, o aluno passa a ser inserido no processo, sendo agora um agente ativo, onde o professor deverá usar uma didática que facilite a sua aprendizagem, pois agora ele é o sujeito principal nesse processo ensino-aprendizagem. Encontra-se resistência neste novo modelo de educação. Mesmo com a Revolução de 1930, permanece o conservadorismo na escola imposto pelas elites brasileiras. Com isso, os métodos inovadores didáticos usados no ambiente escolar não atingem o objetivo esperado devido a essa influência da classe dominante. Enquanto no espaço universitário atribui-se à didática como disciplina, a seguinte finalidade “... No meio acadêmico universitário, o ensino da Didática continuou até

a década de 1950 a privilegiar objetivos, temas e procedimentos metodológicos de inspiração escolanovista.” (Gil, 2010).

Ao longo dos anos, o conceito atribuído à didática pelo movimento escola nova, sofre uma nova mudança na década de 1970, onde será possível identificar várias definições, as quais resultaram em impacto positivo e negativo, tanto nas escolas com nas instituições de ensino superior, a didática utiliza-se dos métodos e técnicas para garantir aprendizagem do aluno através da elaboração dos planos de ensino, objetivos, conteúdos, realização de trabalho em grupo e uso de tecnologias garantindo uma inovação no fazer pedagógico em sala de aula.

Para Oliveira (2003) *apud* Silva (2003) a didática, em outrora, assemelhava-se a uma junção de ações para conseguir metas educacionais, vinculando a metodologia de ensino. Seus objetivos era mostrar ao professor como ensinar bem, sem preocupar-se com a finalidade do ensino como um todo, com a valorização do conhecimento construído.

Esse conceito era voltado a Didática Instrumental, o que provoca no meio acadêmico muitas críticas voltadas para neutralidade científica e as técnicas, e por ter um significado desatualizado “estuda os princípios, as normas e as técnicas que devem regular qualquer tipo de ensino, para qualquer aluno. A didática nos dar uma visão geral da atividade docente” (Piletti, 1985).

Com várias definições referentes a disciplina de Didática sendo modificadas, a cada nova visão de modelo de educação, surgem outros, por exemplo: Didática ativa, didática renovada, didática nova, didática tradicional, didática sociológica, didática psicológica, entre outras, cujo o objetivo era contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

As críticas a essa concepção de didática surgem pelos educadores que defendem a Didática crítico-social dos conteúdos, pois acreditam que precisa existir um projeto de sociedade, onde a escola teria como atribuição permitir ao aluno conhecimento que possibilite mudar a realidade.

Insistimos bastante na exigência didática de partir do nível de conhecimento já alcançado, da capacidade atual de assimilação e do desenvolvimento mental do aluno em geral, mas um aluno vivendo numa sociedade determinada, que faz parte de um grupo social e cultural determinado, sendo que essas circunstâncias interferem na sua capacidade de aprender (Libâneo *apud* Gil 2010).

Reforça-se a ideia de que a didática deverá orientar a prática do professor, a partir de um diagnóstico prévio dos conhecimentos trazidos pelo aluno, para o espaço escolar e organizar os conteúdos de maneira que facilite esse processo ensino-aprendizagem, instrumentalizando o com conceito que influencie uma mudança no contexto inserido.

Como deve atuar o professor segundo Gil (2010) “um professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas concepções, sua prática de vida”.

O professor deixa de ser o mero transmissor de conteúdo, transforma-se em sujeito facilitador da aprendizagem, que precisa ampliar seus conhecimentos prévios em relação aos alunos, que irá conduzir

aprendizagem, buscando no seu cotidiano uma inovação pedagógica. Surge então uma nova atribuição relacionada à didática no processo ensino-aprendizagem.

Mas, como relacionar a didática com o pensamento complexo? É necessário pois, compreendermos o conceito do pensamento complexo considerando que toda e qualquer ação docente deve permear tal pensamento.

A DIDÁTICA SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO

Compreender a Didática sob a ótica do Pensamento Complexo abre possibilidades de abandonarmos a Didática tradicional rompendo a fragmentação do conhecimento e transformando o processo de conhecimento em um processo dialético da complexidade.

Para compreensão deste pensamento faz-se necessário uma breve consideração acerca da complexidade que, de acordo com Morin (2015).

O que é complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: a ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

A partir desta concepção, evidencia-se a necessidade de discutir o pensamento complexo no contexto escolar, no intuito de ressignificar as ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas, a fim de compreender a construção do conhecimento como um tecido junto indissociável, mediado pela complexidade de todos acontecimentos, ações e interações que constituem o nosso mundo. Para Suanno (2010) é necessária inserção da complexidade pois,

A complexidade tem por fundamento a negação da simplificação e pressupõe a intencionalidade de dialogar com as ambiguidades, os equívocos, as diversidades, por meio dos operadores cognitivos do pensamento complexo. Pensamento esse mais sistêmico, relacional e transdisciplinar, capaz de religar o que a ciência moderna fragmentou, nutrida pela complexidade, apoiado na busca de um novo olhar sobre a realidade.

Ainda é perceptível no ambiente escolar processos de ensino e aprendizagem mediados por práticas educativas disciplinadoras pautadas na fragmentação do conhecimento por meio das especializações e compartimentação dos conteúdos. Da relação de separação do sujeito neste processo de aquisição de novos saberes, surge, no entanto, a necessidade da complexidade, que visa romper que essa visão simplificadora através do favorecimento do diálogo, da busca pela religação de saberes, tendo eixo os operadores cognitivos.⁵

Ao discutir a necessidade da complexidade no contexto educacional deve-se lançar um olhar sensível para as práticas educativas, sob essa perspectiva, podem ser pensadas por meio dos princípios

⁵ Moraes e Valente (2008), os instrumentos ou as categorias de pensamento que nos ajudam a pensar e a compreender a complexidade e a colocar em prática esse pensamento.

para o pensar complexo, sendo apresentados no texto apenas três, para facilitar a compreensão do leitor sobre tais práticas pedagógicas, tendo como base Morin (2015), quais sejam: o princípio dialógico, o princípio da recursão organizacional ou recorrente e o princípio hologramático.

O PRINCÍPIO DIALÓGICO

O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicas (Morin, 2015).

O que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebido em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ou mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos.

Assim, este princípio consiste em manter a unidade. O desafio é unir noções antagônicas- unir o que aparentemente deveria se repelir simultaneamente. É também norteador de toda a perspectiva que nutre a complexidade. Inclui a ordem, desordem e a organização, apontando o desenvolvimento das aptidões do espírito-cérebro humano bem como a unicidade do *homo sapiens-demens* (Petraglia, 2001). O princípio dialógico: [...] O problema é, pois, unir as noções antagônicas para pensar os processos organizadores, produtivos e criadores no mundo complexo da vida e da história humana (Morin et al., 2000). Nos processos educacionais o princípio dialógico consiste em manter a unidade, resultar em uma dinâmica de complementaridade, nas relações aluno e professor, nas experiências vividas entre seus atores internos e externos, no desenvolvimento de habilidades e alcance de competências.

O PRINCÍPIO DA RECURSÃO ORGANIZACIONAL OU RECORRENTE

A ideia recursiva é, pois, uma ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo, ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor (Morin, 2015).

Para Petraglia (2001) ultrapassa as noções de retroação (feedback) e regulação, trocando-as pelas de autoprodução e auto-organização. Aqui os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que os produz. É a negação da determinação linear que promove a criação de novos sistemas.

O princípio da recursão organizacional vai além do princípio da retroação (feedback); ele ultrapassa a noção de regulação para aqueles de autoprodução e autoorganização. É um círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que produz. Dessa maneira, nós, indivíduos, somos os produtos de um sistema de reprodução oriundo de muitas eras, mas esse sistema só pode se reproduzir se nós próprios nos tornarmos os produtores nos acoplando. Os indivíduos humanos produzem a sociedade mediante as suas interações, mas a sociedade, enquanto um todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos trazendo-lhes a linguagem e a cultura (Morin et al., 2000).

Esse princípio atrelado a didática nos mostra a necessidade de levantamento de problemas e desafios no espaço escolar que estimulem a participação no meio social, tornando produtores de conhecimento, premissa fundamental para a educação.

É imperioso compreender que a escola não tem apenas a missão de transmitir cultura, saber, mas religar esses saberes, criando estratégias e condições em que seus agentes reconheçam a complexidade do mundo e o ser humano como uno e multifacetado.

PRINCÍPIO HOLOGRAMÁTICO

O Princípio hologramático está presente no mundo biológico e no mundo sociológico. No mundo biológico, cada célula de nosso organismo contém a totalidade da informação genética desse organismo. A ideia, pois, do holograma vai além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo, que só vê o todo. É um pouco a ideia formulada por Pascoal: “Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo”. Essa ideia aparentemente paradoxal imobiliza o espírito linear (Morin, 2015).

O terceiro princípio, o “hologramático”, enfim, coloca em evidência esse aparente paradoxo de certos sistemas nos quais não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte. Desse modo, cada célula é uma parte de um todo – o organismo global- mas o todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual. Da mesma maneira, o indivíduo é uma parte da sociedade, mas a sociedade está presente em cada indivíduo enquanto todo através da sua linguagem, sua cultura, suas normas (Morin et al., 2000).

Portanto esses três princípios interligados entre si promovem a religação dos saberes no contexto sala de aula, através do uso da didática utilizada no planejamento das práticas educativas desenvolvidas pelos professores.

ATUAÇÃO DO PROFESSOR À LUZ DA COMPLEXIDADE

Pensar a atuação do professor é refletir inicialmente sobre a composição geral do contexto educacional o qual o aluno está inserido, objetivando compreendê-lo em todas as suas dimensões. De acordo com Suanno (2010):

O contexto educacional deve ser compreendido sob diferentes dimensões, levando-se em conta os olhares de cada participante desse processo de ensino e aprendizagem que ocorre também em diversas dimensões; todo aqueles que dele participam contribuem para a aprendizagem do outro, não se excluindo ninguém das interferências exercidas mutuamente nesse momento. Dele, participam, obviamente, o professor, o aluno, a Coordenação pedagógica, a Direção escolar e porque não falar do porteiro que recebe todos logo na entrada da escola: o pessoal da merenda, da limpeza e outros.

Nesse sentido, compreende-se a necessidade de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem entender as diversas dimensões humanas em diferentes aspectos psicológico, biológico e

social, pois esse processo humano não pode ser dissociado na hora da construção do conhecimento mediado pela interação, socialização tendo como foco a religação de saberes. O professor neste cenário contribui de maneira significativa, pois pode em seu cotidiano de sala de aula, compreendendo espaço conforme Moraes (2010):

Sala de aula é como cenário ou oficina, como espaço conversacional dinâmico e fluido, um lugar para experimentação, para diálogo, para criação, descoberta. Um lugar agradável para viver/conviver e para forma/transformar. Um local de abertura, de flexibilidade estrutural, de criatividade e dialogia, possibilitador de processos autoeco-organizadores emergentes e transcendentais.

Desta forma, o professor e o aluno inseridos nesse cenário sala de aula necessitam do *complexus* (tecido junto) para favorecer um ensino e aprendizagem sob a ótica da complexidade onde este local é compreendido como lugar para experimentação, criação descobertas, e isso ocorre de maneira agradável pela convivência que forma e transformar através dos processos auto-organizadores emergentes e transcendentais. Para Suanno (2010) o professor exerce papel fundamental neste cenário em que,

O professor é essencial para o estabelecimento da relação entre o ensino e a aprendizagem. O desempenho do seu papel é essencial para criação de um clima adequado, favorecedor de aprendizagem dos seus alunos. É interessante discutir, além dos atributos profissionais necessários à sua atuação como mediador da aprendizagem, o que é importante para sua prática docente, os atributos pessoais, e isso compreende pensar sobre novas dimensões para a aula e novas competências para o professor.

Portanto o professor como mediador no processo ensino e aprendizagem precisa constantemente repensar e ressignificar suas práticas educativas buscando pautá-las na visão da complexidade, que entende o ser humano na sua inteireza e isso inicia desde do acolhimento do professor ao aluno no espaço sala de aula, favorecendo de maneira dinâmica aquisição de novos conhecimentos e exigindo também novas competências para compreender as diferentes maneiras de aprender, rompendo como a prática cartesiana linear que fragmenta o pensamento e mutila a capacidade de construção de práticas educativas a construção coletiva e individual do aluno por meio cooperação, solidariedade, partilha, interação, integração e socialização.

PRÁTICAS EDUCATIVAS

Inicialmente apresentamos a definição do que seja ação educativa, na sequência a concepção de práticas educativas e pedagógicas. O referencial teórico desta discussão será Sacristán (1999) que nos afirma:

A ação deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre; gera efeitos, expectativas, reações, experiências e história, porque como afirma Arendt, tem condição de ser indelével. Este é o princípio que nos leva a compreender a prática como algo que é construído historicamente.

Partindo do conceito de que ação deixa sinais, marcas enquanto se realiza algo dentro de um contexto interpessoal e social gerando efeitos e expectativas nas quais as reações podem ser interpretadas a partir das experiências vividas, no que se refere a prática ela é algo que vai sendo construída historicamente.

Como afirma O'Neil in Sacristán (1999):

A maioria das práticas é meramente extensão de práticas precedentes. A comodidade que esse acúmulo introduz é tal que se pode dizer que o indivíduo comporta-se mais por hábitos e costumes do que apoiando-se em séries convicções e em motivos atualizados, pensados e considerados dependendo da ocasião. A prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é prática ancorada em esquemas pessoais, que tem uma história, e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais (soma e produto coletivo), que também possuem sua trajetória.

Conforme a autora, a prática é entendida como extensão de outras já executadas, pois repetir as mesmas gera comodidade, principalmente por reafirmação de velhos hábitos culturais que são justificados pelo próprio indivíduo. No contexto educacional evidencia-se práticas a partir de uma organização pessoal, seguindo uma organização já preestabelecidas pelos referenciais de educação como a BNCC, tudo consolidado dentro de um contexto cultural e histórico.

Sacristán (1999) corrobora com o seguinte conceito de prática educativa

A “prática educativa” é o produto final do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar. Por isso, as ações dos sujeitos, situados em determinados contextos, de certa forma são previsíveis, porque se unem a tradições que dão continuidade às atuações individuais já constituída.

No cotidiano de sala de aula as práticas dos professores seriam o produto final que foi organizado conforme o planejamento, com objetivos, conteúdos e metodologias, destinadas ao processo ensino e aprendizagem, sendo observados durante a execução os “erros” os quais devem ser revistos através do aperfeiçoamento ao longo da carreira, buscando uma nova linguagem.

A palavra prática do ensino ou da educação seja utilizada para refletir-se a realização da atividade, à técnica, em sentido amplo, distinguimos a atividade dos sujeitos o que temos discutido como ação-daquilo que é toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura da prática sobre a prática. (Sacristán, 1999, p.74).

Portanto o uso do termo prática do ensino ou da educação reflete a realização de uma atividade com o foco técnico e outra como bagagem cultural voltadas para atividades educativas, neste caso os projetos educacionais presentes nos projetos políticos pedagógicos com finalidade de trabalhar os alunos com dificuldades de aprendizagem, incentivo a leitura, divulgação da cultura. São necessários ao processo ensino e aprendizagem, no entanto suscita a necessidade de inserção de novas práticas educativas criativas e prazerosas as quais devem ser significativas para aluno e professor. Além disso é importante reforçar a necessidade da relação teoria e prática nesta construção coletiva do conhecimento, pois assim a partir da definição teórica será possível identificar que visão de educação é contemplada na atuação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao refletir sobre didática faz-se necessário uma retomada conceitual em que didática deriva do grego *didaktiké*, que tem o significado de arte de ensinar, refere-se às estratégias ou técnicas de aprendizagem que devem ser desenvolvidas pelo professor no decorrer de suas aulas. Para Massetto (1997 in Gil2010) “didática é o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados”. Como já abordado neste texto, discutir essa temática é de grande relevância, pois o fazer pedagógico, ou seja, as práticas educativas a serem desenvolvidas pelo professor passam pelas estratégias metodológicas que são construídas ao longo de sua atuação docente em busca de desenvolver um processo ensino e aprendizagem significativa.

Para tal feito é necessário não somente o entendimento conceitual do que é o pensamento complexo, mas de sua apropriação enquanto ser humano/profissional, mesmo sendo formado com práticas permeadas pelo modelo cartesiano-linear, disciplinador que limita ou mesmo impede a capacidade do aluno de pensar, pois o processo ensino e aprendizagem se dá pela memorização e repetição. Ressalta-se que o pensamento complexo não nega a contribuição deste modelo na formação do aluno, no entanto hoje espera-se por parte do professor uma superação desta maneira fragmentada de ensinar, visando uma reforma do pensamento.

Para Suanno (2010) trata dos diferentes enfoques no contexto educacional.

O contexto educacional deve ser compreendido sob diferentes dimensões, levando-se em conta os olhares de cada participante desse processo de ensino e aprendizagem que ocorre também em diversas dimensões; todos aqueles que dele, participam contribuem para aprendizagem do outro, não se excluindo ninguém das interferências exercidas mutuamente nesse momento. Dele, participam, obviamente, o professor, o aluno, a Coordenação Pedagógica, a Direção escolar; o pessoal da merenda, da limpeza e outros.

A atuação do professor deve ser pautada levando em consideração todo o contexto educacional que o aluno está inserido sob diferentes dimensões, compreendendo que existem diversas maneiras de aprender, no entanto é preciso olhar o aluno e identificar ou ao menos tentar entender que caminhos ele percorrer para aprender, neste cenário, evidencia-se a necessidade de um olhar reflexivo sobre as práticas educativas desenvolvidas na escola.

As práticas educativas discutidas neste artigo reforçam a ideia de que é de grande relevância refletir a didática como “arte de ensinar”, e que para um resultado significativo precisa constantemente ser ressignificada buscando compreender o aluno na sua multidimensionalidade.

Sacristán (1999) corrobora com o seguinte conceito de prática educativa:

A palavra prática do ensino ou da educação, será utilizada para refletir se é a realização da atividade, ou a técnica, em sentido amplo. Distinguimos a atividade dos sujeitos, o que temos discutido como ação daquilo que é toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura da prática sobre a prática.

Portanto o uso do termo prática do ensino ou da educação reflete a realização de uma atividade com o foco técnico e outra como bagagem cultural voltadas para atividades educativas, neste caso os projetos educacionais presentes nos projetos políticos pedagógicos, que tem como finalidade trabalhar os alunos com dificuldades de aprendizagem, incentivo a leitura, divulgação da cultura, são necessários ao processo ensino e aprendizagem, no entanto, suscita a necessidade de inserção de novas práticas educativas criativas e prazerosas as quais devem ser significativas para aluno e professor.

Ainda, é importante reforçar a necessidade da relação teoria e prática nesta construção coletiva do conhecimento, pois assim, a partir da definição teórica será possível identificar que visão de educação é contemplada na atuação do professor, evidenciando como a prática educativa precisa ser aperfeiçoada constantemente, pois tanto professor como aluno são seres complexos e multidimensionais e compreendê-la sob a ótica dos princípios do pensamento complexo para forma/transformar a religação de saberes faz-se urgente numa sociedade cada vez mais individualista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da didática será sempre pertinente no contexto educacional, talvez esse seja o grande desafio de muitos professores, quando desconhecem sua conceitualidade e a necessidade da mesma para estruturação do trabalho docente, que deve ter um planejamento do como fazer, para que fazer e qual relevância ou contribuição dessa ação didática para formação do aluno, entendendo que a aquisição de novos saberes acontece de diferentes maneiras.

Assim, o pensamento complexo traz uma nova abordagem sobre o ser humano em que é preciso vê-lo na sua totalidade e não mais de maneira fragmentada, compreendendo-o na sua multidimensionalidade a partir dos princípios da dialógica, da recursividade e hologramático. Acredita-se que introduzir esse pensamento na escola ainda é um grande desafio a ser enfrentado e superado na sociedade contemporânea, para tal transformação são necessários estudos como estes que fomenta o debate desta temática, defendendo a ideia de sua aplicabilidade no contexto educacional cotidianamente.

A atuação do professor em sala de aula, após a exposição da didática e do pensamento complexo, precisa ser ampliada através de estudo individual e coletivo proporcionada pelas formações continuadas, pois esse processo de transformação e ressignificar da atuação do professor também passa pela visão e compreensão da sua concepção de educação.

Quanto às práticas educativas como resultado final da ação docente, precisam ser repensadas buscando serem planejadas a luz do pensamento complexo e seus princípios. No entanto, este também ainda se constitui como desafio no cenário educacional, especialmente na sala de aula, em que o professor precisa fazer uma religação dos saberes rompendo como modelo cartesiano- linear, o qual pautou toda sua formação sem excluir suas contribuições e mediar o processo ensino e aprendizagem de maneira conectada

e significativa, possibilitando ao aluno uma formação que de fato lhe permita criar, recriar e modificar a realidade que está inserido, assegurando a harmonia entre homem e natureza.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anastasiou L da G (orgs) (2006). Processos de Ensino na Universidade. 6ª ed. - Joinville SC: Univille, 144p.
- Antunes C (2008). Professores e Professores: reflexão sobre aula e práticas pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Gil AC (2010). Didática do ensino superior. 1. ed. São Paulo: Atlas.
- Gil AC (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Libâneo JC (1994). Didática. São Paulo: Cortez.
- Morin E (2015). Introdução ao pensamento complexo. 5. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Moraes MC (1997). Paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papirus (Coleção Práxis).
- Moraes MC (2010a). Ambientes de Aprendizagem como expressão de convivência e transformação In: Moraes MC et al. (Org.). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, p.48-49.
- Oliveira MRNSO et al. (2003). A prática de ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. IN: Silva M de. Pedagogia cidadã: cadernos de formação/didática. São Paulo: UNESP.
- Piletti C (1985). Didática geral. 5.ed. São Paulo: Ática.
- Prodanov CC (2013). Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale.
- Ramos ZL (2007). Conhecimentos Pedagógicos. 2. ed. Brasília: Vestcon.
- Sacristán JG (1999). Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Suanno JH (2010a). Práticas inovadoras em educação: Uma visão complexa, transdisciplinar e humanística in: Moraes MC et al. (Org.). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010a.

Aves de passagem também são mulheres: relatos de migração feminina venezuelana no Distrito Federal

Recebido em: 12/01/2021

Aceito em: 15/01/2021

 10.46420/9786588319475cap2

Maria Luand Bezerra Campelo^{1*} 

Thayná Marques de Lima² 

INTRODUÇÃO

As migrações internacionais na contemporaneidade podem ser compreendidas pela forma como influenciam e determinam as relações interpessoais em sociedade. Desta maneira, podemos perceber que o trânsito de pessoas, de culturas, de ideias e de vivências em nossa sociedade atual se mostra mais evidente, sendo causa e efeito da globalização. Assim, essa é uma consequência das ações humanas e a migração em massa não é “de forma alguma um fenômeno recente, mas sim o destino irremediável do mundo” (Bauman, 1999).

É importante compreender que os estudos sobre migração só começaram a ter mais relevância a partir dos anos 90. Segundo Assis et al. (2000) a obra de Thomas et al. (1918), *The Polish Peasant in Europe and America*, influenciou fortemente os estudos posteriores de migração como um problema “principal”. Como exemplo, segundo análise de Richmond (1988) *apud* Assis et al. (2000) autores como Max Weber e Émile Durkheim observaram as consequências que a migração exercia na industrialização e crescimento do capitalismo, sendo que para estes intelectuais, a migração não era uma preocupação, mas sim uma continuidade das trocas sociais.

Hodiernamente, é possível perceber uma crescente presença feminina nos fluxos migratórios, uma vez que cada vez mais mulheres saem de seus países de origem em busca de melhores condições de vida longe de casa. Os motivos que levam este grupo em questão a se deslocar no mundo são diversos e complexos, seja procurando uma qualificação profissional, seja por motivações acadêmicas ou fugindo de situações de opressão e vulnerabilidade nos lugares em quem se encontram (Lobo, 2010). Assim, percebemos que essas mulheres podem se identificar como protagonistas de suas próprias histórias.

Destarte, esta pesquisa busca apresentar as vivências e percepções de um grupo de cinco mulheres venezuelanas que escolheram Brasília – Distrito Federal como cidade destino em suas migrações. Após a

¹ Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB).

² Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB).

* Autor correspondente: luandbezerra@hotmail.com

leitura e o estudo do artigo *Birds of Passage are also Women*, da professora Doutora Mirjana Morokvasic de 1984, analisamos as narrativas, motivações e percepções destas mulheres sobre seus processos migratórios.

Comparamos, portanto, os dados do trabalho produzido pela autora e outras pesquisas na área com os dias atuais, mostrando como o papel feminino nas migrações internacionais ganhou novos destaques e contornos no decorrer dos anos, mas que de certa maneira, continua a reproduzir reflexos do passado, que ainda focam fenômenos de trânsito humano na figura masculina.

MIGRAÇÃO FEMININA VENEZUELANA NO BRASIL

Os fenômenos migratórios contam a história das movimentações humanas, seus desencadeamentos e consequências no desenvolvimento das relações sociais, entretanto, foi sempre dado atenção ao papel do homem nesse processo. No decorrer dos séculos, para a mulher foi resignado um papel “secundário e passivo” (Morales, 2007), como se o gênero feminino não contribuísse efetivamente para as migrações internacionais.

Desta forma, é essencial mudarmos essa concepção e nos engajarmos em ter acesso e buscar entender a “experiência migratória das mulheres em vários aspectos que afetam suas vidas pessoais, familiares, econômicas, sociais, culturais em seus locais de origem e destino, uma vez que cada ação tem um significado para quem a realiza¹” (Morales, 2007), sendo que a subjetividade feminina não pode ser ignorada e esquecida. Assim, neste artigo, dedicamos nossa atenção à migração feminina venezuelana no Brasil.

Segundo os dados sobre migração feminina disponibilizados pela Organização das Nações Unidas - ONU², de 2010 para 2019 houve um aumento de 51 milhões de migrantes internacionais, contabilizando um total de 3,5% da população mundial, sendo que a mobilidade destas pessoas impacta diretamente nas redefinições dos papéis sociais de gênero. Desta forma, é possível perceber modificações nos trânsitos humanos e, mesmo que as mulheres ainda somem pouco menos da metade de todos os migrantes, os números revelam uma gradativa e constante ascensão do gênero feminino neste meio:

Na questão de composição de gênero, as mulheres somam pouco menos da metade de todos os migrantes internacionais em 2019. A participação de mulheres e meninas no número global de migrantes internacionais caiu ligeiramente – de 49% em 2000 para 48% em 2019. A participação das mulheres é maior na América do Norte (52%), e Europa (51%) e menor na África Subsaariana (47%), Norte da África e Oeste da Ásia (36%) (ONU, 2019).

¹ Citação original: “Interesa conocer la experiencia migratoria de las mujeres en diversos aspectos que afectan su vida personal y familiar, el económico, social, cultural en su lugar de origen y destino ya que cada acción tiene un significado para quien lo realiza, es la dimensión subjetiva”.

² Disponível em: <https://nacoesunidas.org/estudo-da-onu-aponta-aumento-da-populacao-de-migrantes-internacionais/>

De acordo com a Organização Mundial de Imigração¹, a proporção em números de mulheres que migram por motivos econômicos e sociais está cada vez maior. Nos últimos anos, mulheres estão justificando seus deslocamentos a partir da necessidade de buscar melhores condições de vida, diferentemente de antigamente, quando estas razões se davam mais por motivos de casamento ou reencontros familiares.

No Brasil, entre os anos de 2013 e 2019 houve um aumento exponencial no fluxo de imigrantes venezuelanos (Gladstone, 2016), sendo que nesse fenômeno social vigente é possível perceber uma quantidade de mulheres venezuelanas migrando praticamente igual a masculina. Segundo dados da ONU em 2019 esse número gira em torno de 46%, uma vez que não só homens assim como mulheres estão fugindo da crise econômica que se instaurou no país, como é possível perceber com o excerto a seguir:

Com o agravamento da crise econômica e social na Venezuela, o fluxo de cidadãos venezuelanos para o Brasil cresceu maciçamente nos últimos anos. Entre 2015 e maio de 2019, o Brasil registrou mais de 178 mil solicitações de refúgio e de residência temporária. A maioria dos migrantes entra no País pela fronteira norte do Brasil, no Estado de Roraima, e se concentra nos municípios de Pacaraima e Boa Vista, capital do Estado (UNICEF, 2019).²

Apesar da migração masculina ser em maior número, a migração feminina está se sobrepondo e ganhando destaque nos últimos anos, pois os padrões e normas sociais sofreram alterações ao longo do tempo e atualmente o gênero feminino ocupa um espaço de liderança e sustento familiar (Lobo, 2006). Sendo assim, o ato de migrar para mulheres é uma condição e necessidade, como explica a autora:

Por sua vez, o número de mulheres que migram, sozinhas ou acompanhadas de seus familiares, tem aumentado significativamente nas estatísticas nacionais e internacionais, dado o caráter multidimensional dos papéis atribuídos à mulher na família, incluindo sua maior responsabilidade em relação aos filhos, ao sustento da família e o seu deslocamento em função de casamentos (Lobo, 2006).

O Brasil se mostra como “um lugar de trânsito ou destino para estrangeiros por possuir uma Lei de Imigração que objetiva acolher com dignidade todo e qualquer imigrante que esteja no território nacional” (Nascimento, 2017). Desta forma, o país “passa a tratar a questão migratória a partir da perspectiva do ser humano e não dentro da habitual lógica de segurança nacional, como se o migrante fosse uma ameaça.” (Nascimento, 2017). Acreditamos que este possa ser um dos fatores que contribuem para o aumento de mulheres migrantes no Brasil, pois a Lei de Imigração oferece a elas o direito comum e igual a um cidadão brasileiro.

Destacamos que são poucos os países que dispõem e oferecem uma Lei que ofereça uma estadia segura/certa para imigrantes. O Brasil, por exemplo, sancionou sua lei de imigração em 2017, que foi revogado pelo Estatuto do Estrangeiro, criada na época da Ditadura Militar (1964-1985), passando por mudanças significativas em sua composição. Com estas mudanças ocorridas em 2017, a Lei de Imigração

¹ Disponível em: <https://envolverde.cartacapital.com.br/mulheres-que-correm-o-mundo/>

² Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>

começou a dar “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (Brasil, 2017). É oportuno remarcar também a inclusão da palavra “migrante” e “imigrante” nesta Lei:

O termo “estrangeiro” que foi utilizado na lei 1980, chama atenção para a presença de pessoas alheias ao território nacional, a palavra migrante, no contexto da lei de 2017, indica um sujeito de direito, que pode ou não ser natural do país, já que a lei trata tanto da situação de brasileiros no exterior, como de migrantes internacionais residentes no Brasil. “Imigrante” e “emigrante”, dessa maneira, estão contemplados enquanto sujeitos de direitos como migrantes.” (Museu da Imigração, 2019).

Assim, neste contexto de novo mundo, onde os imigrantes se deparam não apenas com uma nova cultura e língua, mas também com uma nova forma de viver a vida, respeitando as leis e demais peculiaridades do dia a dia, tais como trabalho, educação e lazer, é comum observar que as mulheres e minorias étnicas, como remarca Assis et al. (2000) são as que mais enfrentaram e enfrentam dificuldades nessa nova vida como imigrante. Acreditamos, portanto, que uma legislação que garante direitos para essas mulheres influencia suas respectivas permanências no país.

Sabemos que ao chegarem no Brasil, essas migrantes passam por desafios e dificuldades; ao trespassarem a fronteira, muitas se encontram numa situação vulnerável e buscam rapidamente um emprego ou ocupação que, na maioria das vezes, se encaixa em atividades domésticas ou informais. Assis et al. (2000) declaram que “as mulheres e minorias étnicas podem sofrer uma dupla ou tripla exploração face a discriminação dentro do mercado secundário”. Consideramos que tal situação se dá pelas mulheres, ao longo da história, sofrerem uma segregação em relação aos homens, principalmente no que tange a oferta de emprego.

Destarte, é preciso estudar sobre a feminização dos fluxos migratórios, objetivando dar voz e valor para estas mulheres que também passam por jornadas migratórias e investem em deslocamentos geográficos assim como os homens, pois desta forma, legitimaremos a importância do nosso objeto de pesquisa.

AVES DE PASSAGEM TAMBÉM SÃO MULHERES

Em 1984 a pesquisadora Mirjana Morokvasic-Muller escreveu o artigo *Birds of Passage are also Women* em resposta ao livro *Birds of Passage*, do autor Michael Piore, que teve sua obra publicada pela Cambridge University Press em 1979. Neste livro, o autor (1979) faz uma análise sobre o fenômeno da imigração e seu desenvolvimento na indústria a partir da ocupação de estrangeiros no mercado laboral Europeu e Americano. Durante toda a obra, Piore destaca o papel da migração masculina e suas consequências no desenvolvimento social da época, sendo que as mulheres migrantes, quando citadas em seu trabalho,

adquirem um papel secundário de donas do lar, que saem de seus países de origem com o objetivo de acompanhar seus esposos e constituírem família em outros territórios.

Em contrapartida, Morokvasic dedica um capítulo inteiro para falar sobre as movimentações femininas na sociedade da época (1984) e as principais características desses fluxos migratórios. A partir destas observações, assim como o embasamento em outras fundamentações teóricas, faremos um comparativo com os processos de migração feminina das cinco imigrantes venezuelanas participantes de nossa pesquisa.

Fazendo um breve resumo do texto de Morokvasic, a autora explana que naquela época a igualdade de gênero não era um tema amplamente debatido, e as mulheres que migravam para outros países em busca de uma vida melhor sofriam constantemente com a segregação de gênero, sendo que na maioria das vezes, as poucas ofertas de emprego focavam num grupo juvenil (entre 15 e 24 anos) com tradições sexistas e opressivas que violavam os direitos daquelas mulheres.

Quando conseguiam trabalho, elas sabiam que seriam serviços pequenos, com pouca remuneração e que mesmo no mercado de trabalho, os homens eram dominantes, como é possível acompanhar no excerto a seguir:

Mulheres das zonas periféricas, para quem a produção local e os setores econômicos em dissolução não oferecem maiores oportunidades, representam um ponto oferta de mão de obra que é, ao mesmo tempo, a mais vulnerável, mais flexível e, pelo menos no começo, a força de trabalho menos exigente¹ (Morokvasic, 1984).

Entretanto, mesmo com essas dificuldades impostas pela cultura patriarcal, ter um “acesso a uma certa independência econômica através do trabalho remunerado” (Morokvasic, 1984) foi fundamental para que algumas mulheres comessem a lutar por transformação de seus “papéis tradicionais²” (Morokvasic, 1984), ou seja, houve uma busca por mudanças em relação ao trabalho destas imigrantes, mesmo que para isso, o surgimento de conflitos internos sobre o papel da mulher na sociedade ocorresse.

Como consequência, foi possível perceber que apesar de ainda existir e persistir o ideal de que a mulher migrante era uma seguidora passiva de seu esposo ou familiar de gênero masculino, confinada ao casamento ou vida em sociedade rural, com o tempo houve paulatinas modificações ao se perceber a migração feminina ouve o:

¹ Citação original: “Women from the peripheral zones, to whom local production and dissolving economic sectors did not offer any more opportunities, represent a ready made labor supply which is, at once, the most vulnerable, the most flexible and, at least in the beginning, the least demanding work force”.

² Citação original: “...that access to a certain economic independence through waged work provided women with more strength to fight for emancipation from their subjugated traditional roles”.

Declínio dos padrões familiares ampliados, adoção de família nuclear, fragmentação da estrutura familiar, acesso ao trabalho remunerado influência da mídia, declínio das práticas religiosas, aumento da adoção de valores igualitários para homens e mulheres ¹(Morokvasic, 1984).

Entretanto, a autora dialoga que isso não significa que todas as mulheres ao longo desse processo de evolução migratória estariam dentro dessas mudanças sociais, pois muitas ainda se sentiam confortáveis e seguras e exercer seus papéis matriarcais e familiares, como forma de fugir da pressão da sociedade em que se encontravam, além do preconceito e xenofobia:

Geralmente, as mulheres também podem aceitar o status quo na família porque o lar pode ser o único lugar onde elas sentem alguma segurança numa sociedade xenófoba e/ou assediada por empresários sexistas da mesma nacionalidade. A solidariedade com o marido também é enfatizada pelo original projeto de migração conjunta² (Morokvasic, 1984).

É importante também destacar que naquela época, a sociedade tinha uma tendência a perceber a mulher migrante que viajava só, ou seja, sem a presença de seu marido e ou representante legal, como uma mulher que migra objetivando trabalhar com a prostituição. Destacamos que estes são alguns pontos trazidos por Morokvasic (1984) que defende o fim da crença de que toda mulher que migra é dependente ou passiva de uma figura masculina. Mais do que isso, a autora defende a ideia de que mulheres são conscientes e autônomas de seus percursos profissionais e pessoais, buscando direitos e igualdade, independente do gênero.

Ao analisarmos as falas e experiências das cinco participantes desta pesquisa, fazemos um comparativo e percebemos que apesar dos progressos ocorridos nos 36 anos que separam a publicação do artigo de Mirjana Morokvasic dos dias atuais, a migração feminina tende a repetir características do passando enquanto evolui no presente.

MATERIAL E MÉTODO

Esta pesquisa se identifica como qualitativo-interpretativista, tendo como foco as experiências de um grupo de cinco mulheres venezuelanas que residem em Brasília - DF. Em decorrência da pandemia do Novo Coronavírus, optamos por uma coleta de dados virtual, a partir de um questionário via *Google Forms* e entrevistas desenvolvidas pelo aplicativo *Whatsapp*, fazendo, assim, uma análise interpretativista das narrativas das participantes a partir de suas falas e experiências, buscando entender os fenômenos sociais que as cercam (neste caso a migração internacional feminina) a partir do entendimento advindo das ações humanas (Schwandt, 2000) e tendo como base o texto *Birds of Passage are also Women*, de Mirjana Morokvasic para fazer o comparativo bibliográfico sobre o tema.

¹ Citação original: "...process are: decline of the extended family patterns, adoption of the nuclear family, fragmentation of the family structure, access to paid work, influence of the media, decline of religious practices, increasing adoption of egalitarian values for girls and boys and girls".

² Citação original: "Usually women may also accept the status quo in the household relations because home may be the only place where they still feel some security in a xenophobic society and/or harassed by sexist entrepreneurs of the same nationality. Solidarity with the husband is also emphasized by the originally joint migration project".

Desta forma, entendendo que essas mulheres que migram são diretamente responsáveis pelo desenvolvimento de suas próprias realidades, sendo que os “deslocamentos femininos estão sendo cada vez mais comuns em nossa sociedade atual, mostrando que essas pessoas saem de seus países de origem buscando juntar bens, trabalhar, estudar e promover melhores condições para suas vidas” (Lira et al., 2019) ressaltamos a importância de trabalhar os fluxos migratórios a partir do ponto de vista feminino.

Adotamos uma perspectiva interpretativista para este estudo porque focamos na produção de sentidos que as participantes nos fornecem a partir de suas falas e nossas análises sobre a migração feminina são formadas conforme o desenvolvimento das participantes (Rey, 2005) respeitando suas histórias pessoais e contextos sociais. Destacamos que para a análise de dados utilizamos pseudônimos escolhidos pelas próprias participantes aos responderem o questionário do *Google Forms*, resguardando, assim, suas identidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a coleta de dados desta pesquisa, utilizamos as respostas provenientes de entrevistas com um grupo de cinco mulheres venezuelanas que estão vivendo em Brasília-DF, objetivando, por meio dessa troca, perceber as narrativas e experiências dessas mulheres e entender como elas se compreendem como agentes de seus próprios fluxos migratórios.

Na tabela a seguir, podemos acompanhar os dados pessoais que caracterizam as participantes desta pesquisa:

Tabela 1. Perfil das participantes. Fonte: as autoras.

Participante	Idade	Estado Civil	Profissão no país de origem	Profissão no Brasil	Tempo de moradia no Brasil	Tempo de moradia em Brasília
Margarete	50	divorciada	concursada	auxiliar administrativa	3 anos e 4 meses	1 ano e 6 meses
Sandra	24	solteira	estudante de Comércio Exterior	empregada doméstica e cuidadora de idoso	2 anos e 8 meses	1 ano e 11 meses
Marta	25	solteira	Dentista	buscando validação de diploma	4 anos	4 anos
Celina	38	casada	biomédica	dona de casa	8 meses	8 meses
Angelina	43	casada	enfermeira	cuidadora de idoso	6 anos	6 anos

Ao analisarmos o perfil das participantes, podemos identificar que a faixa etária das participantes se dá entre 24 e 50 anos, revelando uma flexibilidade na idade destas mulheres em seus processos de migração, ou seja, é um decurso que não se caracteriza por acontecer somente com um grupo de jovens, mas sim com pessoas que estão necessitando migrar, independente da fase da vida em que se encontram.

Ademais, das cinco mulheres, duas são casadas, duas são solteiras e uma é divorciada, mostrando também que não há uma constância no estado civil das mulheres que se deslocam de um país a outro. Como afirma Morokvasic (1984) as mulheres sempre buscaram liberdade para se moverem ou se deslocarem, e como bem complementa Dutra (2015) as mulheres não necessitam possuir um modelo de migração, pois:

São mulheres migrantes que saem dos seus países e comunidades de origem sem características e condições de vida fixas e pré-determinadas – desconhecendo o peso disso nas suas vidas. As migrantes, ao longo do percurso migratório, traçam caminhos que vão atribuindo novas significações à experiência vivida. Pois, tanto a condição de gênero como a origem social associada a características étnicas produzem novos e diversos significados nas instâncias de interação social nas sociedades receptoras. Significações que, geralmente, agem a modo de etiqueta, não só dos “outros” sobre elas, como também delas para com os “outros” e delas para com elas próprias (Dutra, 2013).

Do tempo de permanência em Brasília, a periodicidade está entre 1 e 6 anos, e em relação à formação profissional na Venezuela, quatro das participantes iniciaram ou concluíram o ensino superior e uma era concursada, mas quando chegaram ao Brasil, não conseguiram seguir profissionalmente em suas antigas formações. Isso se dá porque a grande maioria das migrantes que chegam em nosso país terminam por encontrar primeiramente trabalhos ou ocupações consideradas pequenas e desqualificadas. Morokvasic em 1984 já apontava essa disparidade na oferta de empregos para homens e mulheres, pois para o gênero feminino “eram destinados serviços domésticos e outros serviços considerados subalternos” (Morokvasic, 1984) e ainda é uma prática comum uma vez que:

São profissões culturalmente consideradas como tarefas “típicas” da mulher, pois lhe são atribuídas no contexto da divisão internacional e sexual do trabalho. Trata-se de tarefas que dizem respeito, por exemplo, a cuidar dos outros (babá, cuidado de idoso), tarefas associadas ao espaço “reprodutivo” (dona de casa) e tarefas que, apesar de localizadas no que se considera espaço “produtivo”, detêm uma marca fortemente feminina (vendas, confecção, cozinheira) (Dutra, 2013).

Nos próximos tópicos, daremos continuidade à análise das respostas das participantes, focando em suas razões para migrar, os desafios desse processo de deslocamento e a importância das se perceberem como mulheres durante este curso migratório.

Das motivações para migrar

Prosseguindo com nossa análise de dados, perguntamos sobre as razões e motivações que as levaram a sair da Venezuela e migrar para o Brasil. Das cinco respostas, quatro estão relacionadas à crise

migratória venezuelana e como consequência, a saída do país de origem para a busca de melhores condições de vida. Destacamos a motivação de uma das participantes, que disse possuir na Venezuela uma estabilidade profissional, mas que resolveu vir ao Brasil para estar próxima do marido, como é possível acompanhar no quadro abaixo¹:

Quadro 1. Motivos que levaram a migrar. Fonte: as autoras.

Margarete	<i>Lo que todo mundo sabe... la situación, la crise humanitária</i> que está acontecendo na Venezuela naquele tempo estava começando e agora está pior ainda. Eu não vou para lá de novo.
Sandra	Então, eu trabalhava na Venezuela e fazia faculdade, mas era faculdade particular. Só que no trabalho que eu tava, eu não tava ganhando bem e não dava pra pagar minha faculdade e eu vim pro Brasil pra procurar um emprego, há princípio foi minha ambição encontrar emprego, guardar dinheiro e voltar a faculdade lá. Era faculdade de comércio exterior.
Marta	Voltar de novo! Pela situação da Venezuela e porque eu já conhecia aqui, já tinha uma tia que morava aqui, então eu quis voltar. Eu pesquisava São Paulo, mas era muito agitado.
Celina	Bom, a situação econômica que estamos vivendo no país, é eu não conseguia basicamente a parte médica para meu filho, que você sabe, é um menino deficiente e que precisa de muitas avaliações e cirurgia e em Venezuela quase todos os médicos já haviam migrado e soubemos que aqui era melhor essa parte de assistência médica, então decidimos vir para cá.
Angelina	Eu? Então, eu vim atrás do meu marido porque ele tinha um emprego aqui. Então, eu era funcionária pública na Venezuela, eu era enfermeira e tinha um bom trabalho e eu estava ganhando um bom dinheiro. Não tinha crise na época, estava começando os problemas de expropriação do governo e escassez dos alimentos, mas não era muito grave. O que me fez vir foi ir atrás dele.

A partir das respostas, percebemos que as razões para migrar mesmo que similares, possuem suas particularidades. A crise econômica na Venezuela foi um fator decisivo na mudança territorial destas mulheres, mas como podemos perceber nas falas de Sandra e Marta, mais do que a crise, a vontade de conseguir uma qualidade de vida satisfatória e o sonho de continuar os estudos e conseguir uma boa profissão as impulsionaram a migrar. Para Celina, mais do que a situação econômica, ela necessitava encontrar um país que oferecesse um sistema de saúde acessível para as necessidades de seu filho especial e finalizamos com Angelina que, antes das mudanças sociais na Venezuela, partiu para o Brasil em busca de permanecer ao lado do marido e isto nos revela, segundo Nascimento, que:

a mulher tem um papel decisivo no processo migratório, como força de trabalho e agente transformadora das relações sociais, é importante verificar e entender, do ponto de vista da emancipação feminina, de que modo a migração tem sido capaz de promover a articulação entre as pessoas, de alterar comportamentos e influenciar o modo de vida e, principalmente, como tem empoderado essa mulher para enfrentar a intolerância, o machismo, o preconceito e a exploração.

¹ Os destaques em negrito nas falas das participantes foram feitos pelas autoras desta pesquisa e optamos por transcrever as falas da mesma maneira que foram ditas, sem correções.

Cabe, do mesmo modo, investigar se a mulher que migra tem motivações externas e independentes da própria vontade, ou se suas decisões de deixar o país são voluntárias (Nascimento, 2017).

Ademais, gostaríamos de destacar a fala de Angelina que afirmou vir ao Brasil para ficar perto do marido, após enfatizar que na Venezuela ela tinha uma vida e um emprego que lhe proporcionava uma boa remuneração. Assim, a partir dessa resposta, trazemos o que Morokvasic chama de “ideologia ocidental dominante, onde as mulheres imigrantes experimentam um conflito entre os papéis profissionais e familiares¹” (1984). Não é só Angelina que remodelou sua vida e migrou por motivos familiares que se norteavam na figura masculina. A seguir, apresentamos outro quadro referente à escolha por Brasília:

Quadro 2. Porque migrar para o Brasil/Brasília? Fonte: as autoras.

Margarete	Porque Brasil é fronteira com a Venezuela e é mais fácil para nós independente de idioma, mas o Brasil é um país, comparado com todos os países, Brasil é um país acolhedor para os imigrantes. eu estava viajando para Brasília porque chamaram a Cáritas brasileira me dando uma viagem pra Brasília e me disseram que lá eu acharia muitas oportunidades para minhas habilidades.
Sandra	Porque eu ia para o Peru só que a passagem é muito mais cara do que vir para o Brasil, aí como Brasil e Venezuela fazem fronteira. Ai, eu recebi uma proposta e vim por isso. Eu conheci uma moça em Manaus e ela precisava de uma moça para vir trabalhar na casa dela e eu vim com ela.
Marta	Não, eu vim porque meu pai trabalhava aqui na embaixada e eu vinha para estudar. Fiz a oitava série aqui. Aí voltei pra revalidar meu diploma e trabalhar.
Celina	Eu não escolhi o Brasil, quem escolheu foi meu esposo. Primeiro ele foi para São Paulo e trabalhou na área hospitalar e aqui no Brasil ele viveu por 1 ano e se encantou com o Brasil. Brasília porque ele tem um amigo aqui em Brasília, tem uma ajuda aqui.
Angelina	Por causa do programa Mais Médicos. Ele entrou no programa por ele mesmo, não entrou por convênio da Venezuela e nem MERCUSOL, nem nada. Foi porque ele quis mesmo e aí ele foi aceito e veio trabalhar por 3 anos, o contrato era de 3 anos. Aí pelo programa ele veio para Brasília. Ele estudou em Cuba, fez o curso de medicina em Cuba, voltou pra Venezuela e depois veio para cá. Tem mais tempo de trabalho aqui do que na Venezuela.

O fator em destaque nos motivos para escolher o Brasil como destino é a proximidade fronteiriça e as relações interpessoais que facilitam as movimentações entre os países. Margarete chegou a Brasília por recomendação profissional advinda de uma instituição que ajuda migrantes, já Sandra conheceu alguém

¹ Citação original: confronted with the dominant Western ideology where immigrant women would also experience a conflict between the professional and family roles.

em Manaus que lhe ofereceu emprego e Marta escolheu a cidade pela experiência que teve na adolescência, ao morar com o pai na embaixada.

Porém, ao lermos as respostas de Angelina e Celina, percebemos uma insatisfação com o lugar de destino, uma vez que não foram elas que escolheram essa mudança territorial, mas sim seus maridos. Ambas seguiram as escolhas de seus pares e isto revela que há muito tempo é possível dividir as migrações femininas em dois contextos: um é voltado à sua autonomia e o outro à questão matrimonial. Como exposto:

Nos anos oitenta e noventa, foram identificados dois tipos de migração feminina, um motivado por razões econômicas e outro pelo reagrupamento familiar. Deixar essa distinção hoje não nos ajuda a reconhecer a heterogeneidade da migração de mulheres, pois elas cobrem um amplo espectro de características e respondem a diferentes projetos individuais e/ou familiares em diferentes contextos¹ (Morales, 2016).

Não podemos afirmar categoricamente que nossas participantes se encaixam perfeitamente nessa divisão, mas Morokvasic já falava sobre como “há uma distinção entre migração para objetivos maritais e migração autônoma feminina²” (1984). Para a autora, a primeira definição coloca a mulher numa posição de seguidora passiva de seu companheiro e a segunda definição como mudanças econômicas e pessoais que influenciam a migração da pessoa.

Entendemos que atualmente há uma consciência de que a mulher é livre para migrar e que há situações em que por escolha pessoal, algumas se dedicam exclusivamente a papéis maritais e familiares. Não somos contra isso, mas acreditamos que o importante é que isso seja uma escolha, e não uma obrigação.

Desafios para permanecer

Perguntamos para as participantes desta pesquisa quais são os desafios e dificuldades que elas encontram para permanecerem no país, e destacamos as seguintes respostas no quadro:

Quadro 3. Quais as maiores dificuldades encontradas no Brasil. Fonte: as autoras.

Margarete	Quando você chega no outro país você quer o que? Emprego! Para reconstruir tua vida e se sustentar e aí você vai escalando, escalando e qual o maior desafio meu? Ter uma casa própria.
Sandra	Pagar aluguel. E me relacionar com as pessoas, as pessoas são mais fechadas aqui em Brasília, aqui as pessoas têm seus próprios grupos e é mais difícil.

¹ Citação original: “Se señalaba en la década de los ochenta y noventa, dos tipos de migración femenina, una motivada por razones económicas y otra por reunificación familiar. Dejar esta distinción en la actualidad no nos ayuda a conocer la heterogeneidad de la migración de las mujeres, ya que cualquiera de éstas cubre un amplio espectro en las características de las mismas y responden a proyectos individuales y/o familiares diferentes en contextos diversos”.

² Citação original: There is a distinction between migration for marriage purposes and autonomous female migration.

Marta	Pagar aluguel. Aqui é muito caro e não posso ir pra cidade satélite porque trabalho até 22h e eu acho perigoso ir para rodoviária do plano pra ir pra outro lugar. E olha, quando saio do trabalho, eu pego uber e sabia que a passagem de ônibus aumentou?
Celina	Na verdade, o idioma. Nossa, eu sou muito ruim. Eu escuto de uma forma, mas se escreve de outra, e isso para mim é mais difícil de entender. Depois disso, só a validação de título, porque quero trabalhar, mas é muito caro fazer a revalidação.
Angelina	Primeiro a língua, entender a língua portuguesa era um obstáculo. Eu consegui aprender e fiz um curso de cuidadora de idoso, mas agora que estou tranquila, não vou dizer estável, estou tranquila, é, aqui, nós temos que nos acostumar a pagar por tudo. Água, luz, aluguel... aqui trabalha mais para pagar do que para consumir. Pelo o que você ganha, é difícil.

Voltamos ao fato de que quando chegam no país, a primeira dificuldade e necessidade é encontrar um emprego e a segunda dificuldade se dá pelo idioma. Todas as participantes abordaram o fato de precisarem trabalhar e ter dinheiro para pagar aluguel, contas de água e luz e outros gastos necessários para sobrevivência. Brasília não é uma cidade barata, pois o custo de vida é alto e há um grande esforço para permanecer vivendo bem na cidade.

Lembramos que todas possuíam empregos sólidos e qualificação profissional na Venezuela, mas que quando chegaram ao Brasil, não tiveram como prosseguir em suas áreas de atuação. Marta e Celina estão em busca da revalidação do diploma e Angelina fez um curso relacionado a sua antiga profissão para conseguir um emprego e tudo isso nos revela que:

Muitas dessas mulheres chegam aos países de destino com algum tipo de profissionalização ou até algum diploma universitário, mas impossibilitadas de validar um diploma ou exercer o cargo desejado; acabam por trabalhar no espaço doméstico. A experiência demonstra que também é muito frequente a existência de redes femininas que servem de apoio e facilitam a inserção de outras mulheres nesse tipo de serviço (Barbosa, 2013).

Como Morokvasic (1984) pontuou em seu trabalho, isso ocorre pela “ideologia machista da sociedade que impõe ao homem um papel de provedor e dá a mulher um papel de dependente” e como reflexo desse pensamento, percebemos atualmente as mesmas dificuldades enfrentadas por mulheres que migravam há 36 anos.

Destacamos ainda a fala de Marta, que mora no Plano Piloto (uma das regiões mais caras de Brasília) por necessidade e medo de ter que trabalhar até tarde da noite e ir para uma cidade mais periférica, pois para mulheres tudo acaba sendo mais perigoso. Seguidamente, apresentamos um quadro com as respostas das participantes sobre serem mulheres migrantes:

Quadro 4. É difícil ser mulher e migrante no Brasil? Fonte: as autoras.

Margarete	Sim, é um desafio muito grande porque na vida se uma mulher vai migrar sozinha você precisa ter muito cuidado, pode acontecer muita coisa. Você pode conhecer alguém que vai te prejudicar e isso fica pior por ser mulher. Hoje em dia para migrar, tanto homem quanto mulher, é difícil. Se for acontecer algo, pode acontecer para os dois. Somos seres humanos e tudo pode acontecer para mulher quanto homem. Antigamente migrava mais homem, na parte do trabalho e mão de obra, e aí eles ficavam com essa parte aí para migrar. Hoje em dia em acho que não há diferença alguma.
Sandra	Então, eu acho assim... no meu caso tem sido diferente. Pelo fato de ser mulher, jovem e sozinha eu tenho recebido muito apoio pra continuar. Então eu não sinto que seja algo ruim. Eu conheço alguns homens e eles me dizem que é muito mais difícil para eles encontrar emprego. Eu não acho isso não, que seria diferente. Em comparação da experiência dos meus amigos, eu acho melhor ser mulher. E eu tenho um amigo, o nome dele é Jorge e ele é da Alemanha e ele fala que tem sido muito difícil pra ele achar emprego.
Marta	Eu acho que não porque homem também tem o mesmo problema e desafio. Pode ser um problema se a mulher tiver filho, mas sem filho... não... é até mais fácil. Eu sempre tô olhando classificados e vagas de emprego e sempre tem mais oportunidades para as mulheres. Eu tenho um grupo da igreja e sempre a vaga a preferência é pra mulher, até pra dividir casa.
Celina	Por agora eu não sei, porque agora eu não trabalho e então eu não posso afirmar que há uma diferença. O difícil é ser uma mulher com filho. Você tem que procurar alguém para ficar com ele. Não é fácil e eu penso em trabalhar e revalidar meu diploma, e meu filho é especial, fica mais difícil ainda.
Angelina	Não, não senti não. Eu acho que como estrangeira sim. Mas aqui tem gente precisando de enfermeiro e médico, mas por não revalidar não pode exercer a profissão. Aqui nesse país eu percebi que tem muito direito pelas mulheres, aquela lei Maria Penha, as leis para a mulher se cumprem.

Há um consenso nas respostas de que é difícil ser migrante e mulher por conta de seus desafios, como afirma Margarete ao dizer que “alguma coisa pode acontecer” ou Marta e Celina que pontuam que mulher com filhos tem mais dificuldades do que uma mulher solteira, ou Angelina, que aborda uma dificuldade não o fato de ser mulher, mas sim de ser estrangeira e sofrer preconceitos e xenofobia.

Destacamos que as participantes Margarete, Sandra e Marta acreditam que as dificuldades que elas enfrentam não se enquadram somente no gênero feminino, mas também no masculino e que ser migrante é difícil para ambos. Essas mudanças de percepção foram abordadas por Morokvasic (1984) em seu artigo *Birds of Passage are also Women* quando a autora enfatizou que naquele período as mulheres lutavam por igualdade de gênero e pela consciência de seus papéis na sociedade, para que todas tivessem o direito de lutar pela sua emancipação.

Um novo olhar sobre o Brasil

Para finalizar nossa análise de dados, perguntamos a nossas participantes sobre o que elas esperam do futuro em relação a sua permanência em Brasília. Obtivemos as seguintes respostas constatadas no quadro abaixo:

Quadro 5. Perspectivas sobre o futuro. Fonte: as autoras.

Margarete	Eu não sou nova, eu já tenho idade, vou completara gora em setembro 50 anos e eu não quero passar minha vida pagando aluguel. Já estou velha, mas quero passar minha vida aqui no Brasil e mesmo que eu tenha um filho adulto, ele está em Boa Vista e assim, eu tenho minha vida e ele tem a vida dele, eu não posso contar com outra pessoa e agora estou trabalhando, até quando eu não sei. Peço que Deus me dê saúde pra conseguir essa casa, seja com ajuda de governo ou outra forma, mas eu não quero ficar velha pagando aluguel não. Se eu morrer, é aqui que eu morro. Eu já me vejo aqui.. Tem que ser aqui nesse país. Já passei por muita coisa pra voltar pra Venezuela. Tenho sangue da Venezuela, mas quero ficar aqui.
Sandra	Assim, eu tenho a responsabilidade da casa agora. Eu sou responsável pela minha mãe, meu irmão e meu padrasto. O que eles ganham lá não dá pra viver. Assim, eu gosto daqui. Mas minha mãe diz que eu não gostei, eu me adaptei. Então eu não sei.
Marta	Eu já demorei muito tempo aqui revalidando meu diploma. Não começo tudo de novo não. Só se for uma boa oportunidade e pronta. E não quero voltar pra Venezuela.
Celina	Ai, o plano é cuidar do meu filho. Para a condição dele, o Brasil tem um sistema de saúde que acolhe ele, então meu plano inicial era esse e estamos conseguindo. Depois queria continuar minha carreira, mas por agora meu marido trabalha e eu cuido do meu filho.
Angelina	Eu achava que no primeiro ano eu já ia começar a trabalhar a trabalhar como enfermeira. Uma amiga me falou “ah, rapidão você revalida seu diploma e vai trabalhar”. Não foi assim. E também eu viajava muito para a Venezuela, eu estava sempre indo e voltando, eu não tinha estabilidade. Agora eu trabalho como cuidadora e estou tranquila. Um dia eu quero voltar pra Venezuela. Acho que a maioria de nós tem esse desejo. Parece que estamos de férias e um dia vamos voltar pra casa. É como sair da casa da mãe, mas voltar depois.

Das cinco mulheres, quatro querem permanecer em Brasília definitivamente. Margarete expõe o fator da idade e da necessidade de permanecer no Brasil para cuidar não só dela, mas do filho que reside em Roraima e dos familiares que ficaram na Venezuela. Sandra também aborda a responsabilidade que tem para cuidar da família, Marta diz que já investiu tanto no Brasil que não pensa em recomeçar tudo em outro lugar e Celina compartilha a vontade de continuar carreira e conseguir um emprego. Angelina está sempre indo e voltando da Venezuela, para dar assistência aos que ainda vivem por lá, mas diferente das outras, possui uma grande vontade de retornar definitivamente para seu país. O que estas respostas nos

revelam é a grande importância econômica e social que estas mulheres desempenham não só no Brasil, mas na Venezuela também. Estas mulheres são provedoras, se sustentam e sustentam os outros, pois:

A necessidade de dar sustento à família é uma forte motivação para a migração em geral e para a migração feminina em particular. As mulheres migrantes são os principais agentes ativos no envio de remessas aos seus países de origem, acompanhando a crescente tendência de aumento do número das famílias monoparentais, o que se denomina de feminização da pobreza (Dutra, 2013).

O que estas respostas nos revelaram foi uma enorme heterogeneidade advinda destas participantes que decidiram migrar por motivos similares e antagônicos. Mulheres que tomaram consciência de suas ações e força e que encontraram uma certa liberdade para se moverem e se deslocar, pois:

A mulher migrante, ao ser portadora de todo um conjunto de possibilidades, de variações e de potentes transformações a partir de seus encontros com o outro que a acolhe, ao afirmar sua diferença, ao estabelecer novos vínculos e negociações, ao produzir novas subjetividades, torna-se o sujeito ativo que desencadeia mudanças (Nascimento, 2017).

A seguir, finalizamos o trabalho com nossas considerações finais acerca da migração feminina venezuelana no Distrito Federal a partir das narrativas das cinco participantes desta pesquisa.

CONCLUSÕES

A partir das falas e experiências das cinco participantes que contribuíram com esta pesquisa e a análise que fizemos do texto *Birds of Passage are also Women*, da autora Mirjana Morokvasic, além das demais pesquisas que contribuem para esta área de estudo, percebemos a necessidade de dar espaço e importância para discutir e problematizar a feminização dos movimentos migratórios em nossa sociedade contemporânea.

Ao final de seu artigo, Morokvasic enfatiza o fato de que em 1984 ainda existiam poucas pesquisas que dedicavam um olhar para a mulher que migra, para a mulher que trabalha e que também contribui com o desenvolvimento econômico e social da humanidade. Para a autora, é preciso destacar essas personagens, que trazem consigo subjetividades e percepções do mundo a partir de seus próprios pontos de vista, para que possamos legitimar a importância feminina no social.

Da data de publicação do artigo para os dias atuais, já se passaram 36 anos e percebemos, com júbilo, as mudanças positivas que o gênero feminino conquistou ao longo do tempo a partir das migrações femininas, que acontecem com uma maior frequência e liberdade. Entretanto, ainda é possível encontrar reflexos de uma visão tradicionalista e patriarcal que busca definir a mulher como apenas mãe e dona-de-casa, que migra para seguir seu cônjuge e manter a família unida.

O que destacamos das narrativas de nossas participantes é a consciência que elas demonstram ter sobre seus papéis na sociedade e a procura por migrar para conseguirem melhores condições de vida e também desenvolvimento profissional. Percebemos que nossas participantes não se sentem oprimidas, e

que apesar dos desafios encontrados no percurso, elas continuam em busca de seus objetivos, não necessariamente se apoiando numa figura masculina para fazerem isso. Nossas participantes são pássaros de passagem que também migram. Nossas participantes são pássaros de passagem que migram porque precisam, que migram porque querem e porque se sentem livres para ir e vir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Assis GL et al. (2000). Sessão 3 – A migração internacional no final do século. XII Encontro Nacional da ABEP 2000. GT de Migração. Caxambu.
- Barbosa LV (2013). A difícil decisão do retorno: trabalhadoras domésticas bolivianas e peruanas na Espanha em tempos de crise econômica. Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis: Anais Eletrônicos.
- Bauman Z (1999). Globalização: as consequências humanas. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 148p.
- BRASIL (2017). Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Imigração.
- Dutra D (2013). Mulheres, migrantes, trabalhadoras: a segregação no mercado de trabalho. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília, 21(40): 177-193.
- Gladstone R (2016). Como a Venezuela entrou na crise, e o que poderá acontecer agora? In: BBC News Brasil Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/the-new-york-times/2016/06/01/como-a-venezuela-entrou-crise-e-o-que-podera-acontecer-agora.htm>> Acesso em: 30 jun. 2020.
- Lira RA et al. (2019). Feminização das migrações: a dignidade da mulher venezuelana, migrante e refugiada, e o papel das políticas públicas. Cadernos do CEAS, Salvador: Revista Crítica de Humanidades, 322-340p.
- Lobo AS (2010). Famílias Espalhadas: circulação e movimento na configuração de maternidade e paternidade em Cabo Verde. Florianópolis, Diásporas. Diversidade, Deslocamentos. ANAIS Fazendo Gênero 9.
- Morokvasic M (1984). Birds of Passage are also Women... The Internacional Migration Interview. Nova Iorque. Sage Publications, Inc. vol. 18, 886-907p.
- Morales OW (2007). La migración de las mujeres: um proyecto individual o familiar?. REHMU- Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana. Ano XV, n. 29.
- Museu da Imigração (2019). Migrante, Imigrante, Emigrante, Refugiado, Estrangeiro: qual palavra devo usar? Disponível em <<http://www.museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

- Nascimento M (2017). Imigração da Mulher Latina no Brasil. *Cadernos de Gênero e Diversidade*. Universidade Federal da Bahia. 3(1):115-136p.
- ONU (2019). Estudo da ONU aponta aumento da população de migrantes internacionais. Disponível em <<https://brazil.iom.int/news/estudo-da-onu-aponta-aumento-da-popula%C3%A7%C3%A3o-de-migrantes-internacionais>> Acesso em: 20 jun. 2020.
- Rey FG (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. 1 ed. São Paulo: Thomson. 222p.
- Santos MF et al. (2019). Mulheres Migrantes: invisibilidade no processo migratório e dificuldade de inserção no mercado de trabalho decente brasileiro. XVI Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na sociedade contemporânea. 1-20p.
- Schwandt TA (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry. Denzin NK et al. (org). Thousand Oaks, California: Sage Publications. 189-213p.
- Thomas WI et al. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago. University of Illinois Press. 610p.
- UNICEF (2019). Crise migratória venezuelana no Brasil: o trabalho do UNICEF para garantir os direitos das crianças venezuelanas migrantes. Disponível em < <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>>. Acesso em: 08 jun. 2020.


Educação e gestão escolar no Paraná no contexto da pandemia em 2020

Recebido em: 13/01/2021

Aceito em: 15/01/2021

 10.46420/9786588319475cap3

Lourenço Resende da Costa^{1*} 

Lucimara Koss² 

João Marcio Iulek³ 

INTRODUÇÃO

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem (Freire, 1996).

O ano de 2020 mal havia iniciado e notícias que chegavam com informações do outro lado do mundo davam conta de que as coisas não seriam fáceis no decorrer do ano letivo. Mas, ninguém imaginava a proporção que tomaria e o caos que se tornaria a escola e de maneira geral toda a sociedade.

A pandemia causada pela *Covid-19* virou de “pernas para o ar” a escola, principalmente os colégios públicos. Mas, se enganam profundamente aqueles e aquelas que acreditam que foi a pandemia a causadora da desorganização das unidades de ensino. Os problemas já existiam há muitos anos. O que ocorreu é que em situações sanitárias “normais” os educadores, com apoio da comunidade escolar, acabavam dando um *jeitinho*, no sentido positivo, e muitas mazelas não revelavam sua verdadeira face. Com rifas, bingos, festinhas, cantina, etc; se conseguia minimizar o abandono que muitas escolas vivem.

Mas, com o colégio fechado a fechadura quebrada, a calçada sem rampa de acessibilidade, a falta de material esportivo, a inadequação de diversos espaços físicos, tudo isso fica escamoteado. Todavia, uma face perversa da educação não pôde ser ocultada: a extrema exclusão digital que vivem milhares de estudantes no Paraná.

¹ Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Mestre e graduado em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR. Atua como professor de História no Ensino Fundamental e Médio pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEED-PR.

² Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2019. Graduada em Ciências Sociais em 2018. Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2013. Graduada em 2008 em História e especialista em História e regiões em 2010 pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO).

³ Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR. Graduated em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR. Atua como professor de Geografia no Ensino Fundamental e Médio pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEED-PR. Experiência de mais de uma década na gestão de escolas públicas, como diretor eleito pela comunidade escolar.

* Autor(a) correspondente: resendedacosta@gmail.com

No entanto, poderíamos argumentar que como se trata de um contexto extremamente excepcional, algumas medidas impopulares precisariam ser tomadas e sacrifícios exigidos de todos, inclusive dos docentes. No caso da educação, como seria executado algo totalmente inédito, seria normal que ajustes fossem feitos no decorrer do percurso. Porém, em um sistema educacional ninguém faz nada individualmente. Todo o processo foi realizado a partir de diálogo e pensado de maneira coletiva? No final de 2020, início de 2021, podemos concluir que a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED - pautou suas ações de maneira a propiciar uma gestão democrática?

O objetivo nesse texto é discutir, entre outras questões, aspectos da gestão democrática nas escolas do Paraná no contexto da pandemia, tendo como material de análise principal a Resolução N° 5.085/2020 da SEED que regulamentou a prorrogação dos mandatos dos diretores (as) dos colégios estaduais paranaenses⁴.

O DISCURSO DA MERITOCRACIA

Os textos, não raramente, são marcados temporalmente, ou seja, refletem o contexto em que foram escritos. O artigo de Frigotto et al. (2010) é especialmente datado, pois publicado em 2010 refletia o avanço de ideias neoliberais a respeito da Educação. Mas, assim como em janeiro de 2020 era difícil prever o que aconteceria ao longo do ano em razão da *Covid-19*, poderíamos afirmar que os autores estavam sendo alarmistas. Mas, quando a análise é feita de modo retrospectivo, percebemos não apenas que os alertas descreviam um caminho que se tomado seria difícil de regressar, como a situação ainda é pior do que qualquer projeção realizada.

Interessante que o discurso da meritocracia invade as falas das autoridades responsáveis pela Educação. Contudo, o mais “curioso” é que defendem a meritocracia como panaceia, mas muitos deles não são concursados (o secretário de Educação do Paraná em 2020 não é funcionário de carreira). Além disso, fazem o discurso do mérito quando se trata de retirar direitos. Porém, o mais aterrador dessa situação toda é quando a própria categoria docente se torna porta-voz de tal falácia.

A regra é transformada em exceção e a exceção em regra. O aluno que com dificuldade caminha quilômetros para chegar à escola, conseguindo assim atingir certa melhoria na sua condição de vida, é um exemplo de exclusão social⁵. A sua superação, individual e singular, antes de desnudar um contexto de

⁴ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2020/12/RES50852020GSSEEDProrrogacaodemandatodosDiretoresDiretoresAuxiliares.pdf>. Acesso em 04/01/2021.

⁵ No município de Roncador, na região central do Paraná, há um relato de uma menina que precisou se deslocar para conseguir sinal de internet emprestado de um vizinho. A estudante precisava percorrer um caminho longo, não especificado na reportagem, para chegar ao local onde conseguia o sinal de internet. No local os pais construíram uma espécie de cabana para que a menina tivesse algum tipo de proteção, pelo menos contra o sol e ventos. A estudante estava no quinto ano, portanto, ainda pertencia à rede municipal de Educação. Mas, independente disso, a falta de sinal de internet não se restringe a alunos da rede municipal. Alunos da rede estadual que residem na mesma região pela lógica passam/passaram por dificuldades

superação, mostra o quão excludente as coisas são⁶. Mas, muitos compram o discurso fácil da meritocracia. Como se fosse uma questão de escolha individual vencer na vida ou ser levado por ela (independente do que cada um defina por “vencer na vida”).

O discurso da Mantenedora da Educação no Paraná é de que o professor possui autonomia pedagógica e que há diálogo ininterrupto. Entretanto, na prática o que ocorre é um cerceamento do trabalho docente, mesmo com a liberdade de cátedra garantida pela Constituição. As tais avaliações externas, como a Prova Paraná, são exemplos da distorção entre o que se prega e o que se pratica. Enquanto o professor precisa usar diferentes metodologias avaliativas, a Prova Paraná utiliza uma única forma de exame. Com tais provas, o governo neoliberal “à brasileira” junta dados para fomentar e defender a privatização do ensino, uma narrativa em voga em todo o país (Quintanna et al., 2019). Há até quem, em pleno século XXI, defenda modelos de *voucher* para os estudantes mais pobres.

A ênfase na Prova Paraná é enorme e interfere em todo o planejamento dos professores e no andamento das atividades pedagógicas. Por conseguinte, tal preparação visa treinar o aluno única e exclusivamente para a realização de exames padronizados. Mesmo que se argumente que são trabalhados os descritores⁷, o modelo de avaliação permanece único.

A crítica à prova não decorre de resistência e contrariedade a tudo que é proposto pela Mantenedora da Educação no Estado, mas está ligada à compreensão da amplitude do processo de ensino-aprendizagem e da complexidade da Educação. O modelo da Prova Paraná executado não só é inadequado, como é defasado. Ou seja, há experiências em outros países que demonstram que tal método não é o mais apropriado.

Conforme apontado por Saviani (2020), no início dos anos 1990 nos EUA foi realizada uma reforma no ensino que partia da ideia de que testes padronizados, responsabilização dos docentes e práticas de medição de mérito seriam suficientes para melhorar o ensino. Lá, porém, os defensores do modelo reconhecem que estavam equivocados: “No entanto, após vinte anos defendendo esse modelo, Ravitch⁸

semelhantes. A reportagem está disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2020/06/12/menina-de-10-anos-monta-barraca-e-empresta-internet-dos-vizinhos-para-acompanhar-aulas-online-no-parana.ghtml>. Acesso em 04/01/2021.

⁵ Outro exemplo de exclusão, vendido como superação, no mesmo período, ocorreu no município de Mallet - PR. Segundo reportagem “Já sabendo de dificuldades de sinal [o aluno] tentou até achar em um único ponto no sítio onde mora, ao lado da plantação de aveia feita em área arrendada para o vizinho. Para abrigá-lo do sol e da chuva, o pai... montou uma barraca de lona com ripas de madeira no meio da roça”. Disponível em: https://www.bemparana.com.br/noticia/aluno-estuda-em-barraca-no-meio-da-roca-para-pegar-sinal-de-internet-no-interior-do-pr#.X_N8NdhKjIU. Acesso em 04/01/2021. Na mesma reportagem há menção à oscilação de sinal no município de Irati, mesmo no perímetro urbano. Apesar de o texto afirmar que a cobertura de internet móvel no estado chega a 99,7%, não é rara a extrema oscilação principalmente nas áreas mais afastadas dos centros urbanos.

⁶ Os descritores são orientações/recomendações/diagnósticos a partir do resultado da prova, com tais informações o quadro docente deve trabalhar para sanar tais dificuldades, sejam de interpretação de texto ou raciocínio lógico, entre outros aspectos.

⁷ Diane Ravitch foi secretária adjunta de educação nos EUA entre 1991 e 1993 e posteriormente assumiu o comando do *National Assessment Governing Board*, instituição responsável pelas avaliações federais (Saviani, 2020).

concluiu que em lugar de melhorar a educação, o sistema vigente nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer avaliação” (Saviani, 2020).

O autor, comentando essa posição da ex-secretária de Educação dos EUA, ressalta como no Brasil as avaliações que buscam estabelecer *rankings*, como “Prova Brasil”, “Provinha Brasil”, etc; - e aqui acrescento a “Prova Paraná” – levam o país a andar na “contramão das teorizações pedagógicas formulados nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados” (Saviani, 2020).

A educação baseada em *rankings* diz pouca coisa a respeito da situação socioeconômica dos estudantes, acesso desigual à internet, sinal inadequado das operadoras de telefonia móvel⁸, principalmente nas áreas rurais, e pouca coisa diz sobre as condições de trabalho dadas aos professores, entre miríades de outros problemas que interferem no cotidiano da escola. Porém, os *rankings* são excelentes para serem usados como justificativa para corte de verbas, arrocho salarial de educadores e defesa da privatização. Quando se apresenta a cifra investida na Educação e o resultado do *ranking* fica fácil para os representantes do neoliberalismo argumentarem que os resultados seriam melhores se tudo fosse privatizado. É muito mais fácil dizer que houve fracasso e empurrar a questão para frente do que explicar, estudar e buscar soluções para o que está ocorrendo de errado: “De maneira articulada à privatização da educação, avança o neotecnicismo que subordina o trabalho do professor a processos pedagógicos comandados pela tecnologia e pela lógica produtivista” (Duarte, 2020).

Se o controle dos corpos durante a pandemia não pode ser o mesmo que na escola com atividades presenciais (Oliveira et al., 2019), novas formas de controle são criadas. Tanto para professores como para os discentes, independentemente das condições materiais oferecidas pelo Estado para tais circunstâncias. Destarte, no contexto da pandemia o tom do discurso da meritocracia subiu, pois à revelia da realidade dos alunos e das escolas, docentes e equipe gestora⁹ foram cobrados pela falta de acesso dos alunos aos *softwares* em que as aulas e atividades foram transmitidas e/ou disponibilizadas.

Se as tecnologias da informação são importantes, e ninguém vai negar isso, por outro lado muitas vezes elas não são usadas para eliminar o *tripalium* ou para facilitar a vida do trabalhador (Antunes, 2018). No caso da educação, falando especificamente das aulas remotas, o intuito de quem coordenou tudo parecia não ser a qualidade em si e sim números e dados para serem postados em gráficos, em tabelas, para estabelecer estatísticas e *rankings*, em suma a quantificação. Exemplo disso foram as *meet*¹⁰ realizadas no período da pandemia, o que contabilizava era aquela reunião realizada com o e-mail @escola, qualquer outra, ainda que os estudantes fossem plenamente orientados não era considerada válida.

⁸ Ressalto tais questões tendo em vista as atividades remotas durante a pandemia.

⁹ Nos colégios no Paraná a equipe gestora é composta pela direção e equipe pedagógica.

¹⁰ Videoconferência que pode ser realizada com a participação de quem possui uma conta de e-mail do Google.

Se a sociedade disciplinar se transformou em uma sociedade do desempenho, conforme ressaltou Byung-Chul Han (2017), é fundamental considerar os desenvolvimentos tecnológicos desiguais que propiciam diferentes experiências. Se há uma disputa comercial internacional em torno da internet 5G, alguns lugares no Brasil sequer a internet 3G funciona (alguns lugares não há sinal algum de telefonia móvel).

GESTÃO E DEMOCRACIA

Em um contexto de pandemia com contornos nunca enfrentados antes, seria fundamental para a Educação que as ações fossem discutidas de maneira coletiva, com os meios tecnológicos disponíveis, com o intuito de que as melhores soluções fossem buscadas e aplicadas. Foi assim no Paraná durante a pandemia? Não, podemos concluir que não foi.

A resposta negativa dada de forma tão abrupta ao questionamento feito acima, carece de uma reflexão acerca da gestão da educação pública. Nessa discussão é essencial compreender que a escola mantida pelo Poder Público em muitas situações está longe de ser de fato pública. A que aí está, está longe de cumprir seu papel de transmitir/produzir conhecimento aliado à emancipação crítica do educando tendo em vista uma sociedade mais inclusiva:

No caso da escola mantida pelo Estado, somente o costume generalizado nos leva a chama-la pública, já que essa palavra constitui apenas eufemismo para o termo “estatal”, ou a expressão de uma intenção cada vez mais difícil de se ver concretizada. A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar (Paro, 2016).

Aqui nos apropriamos da definição de Paro (2016), o que temos é uma escola estatal e não necessariamente pública. Até porque, ainda seguindo as reflexões do autor, a educação do modo que se apresenta atualmente é negadora das diferenças e dos valores dominados. Mas, ela é assim porque quem gerencia os recursos da Educação não tem interesse que ela seja de qualidade, uma população empoderada pelo conhecimento poderia colocar em xeque as décadas de exploração das classes dominantes (Iulek, 2020).

O discurso neoliberal “à brasileira” encontra eco no mundo capitalista no qual estamos inseridos, ou melhor, é fruto dessa sociedade e as políticas educacionais são impactadas por ele. Nesse contexto “há o reforço a uma dimensão individualista e meritocrática do trabalho e da educação, valorização da formação e de competências e habilidades, amortecendo, de certa forma, a dimensão social e coletiva da educação” (Ribeiro; Sousa 2020).

A construção de uma escola efetivamente pública passa necessariamente por uma gestão democrática, mas essa gestão democrática deve ir além do dia da eleição, conforme ressaltou Paro

(2016)¹¹ . Embora saibamos que o processo de escolha da direção está longe de tornar a escola mantida pelo estado em efetivamente da comunidade, já é um passo importante, pois interventores eram comuns na República Velha (1889-1930) ou em períodos de exceção (Era Vargas 1930-1945 e Ditadura Militar 1964-1985), não no chamado Estado Democrático de Direito vigente.

No entanto, em 2020 no Paraná a relação da SEED com os (as) educadores (as) não é democrática e a Resolução N.º 5.085/2020 que prorrogou o mandato dos (as) diretores (as) dos colégios, um ato da Mantenedora da Educação Pública no estado no final do ano letivo, revelou o autoritarismo de quem a comanda.

No dia 09 de dezembro deveria ter ocorrido a consulta à comunidade escolar para a escolha das novas direções. Em muitos colégios acabariam permanecendo as mesmas pessoas, em tantos outros haveria substituição após o pleito eleitoral, o que é normal em um processo democrático. No entanto, a consulta foi cancelada devido a uma liminar que atendeu ao Ministério Público que apontava riscos à saúde pública em decorrência da Covid-19.

O mandato dos (as) diretores (as) acabaria no dia 31 de dezembro de 2020 e as unidades de ensino ficariam sem uma pessoa responsável. Diante dessa situação a SEED resolveu, corretamente na nossa avaliação, prorrogar o mandato dos atuais gestores. No entanto, tal ato, em um final de ano tão atípico e de embates, não veio sem uma pitada de autoritarismo com a Resolução N.º 5.085/2020:

Art. 1.º Prorrogar o mandato dos Diretores e Diretores Auxiliares das instituições de ensino estaduais até 9 de julho de 2021.

§ 2.º Não serão prorrogados os mandatos dos diretores e diretores auxiliares que não se adaptaram à gestão escolar no sistema de aulas não presenciais, segundo decisão do Núcleo Regional de Educação, observados os seguintes critérios:

I – participação dos estudantes nas aulas não presenciais ofertadas por meio da aula Paraná, aferida por meio do Registro de Classe On-line;

II – número de acessos ao aplicativo *Google Classroom*, aferido por meio da taxa de rendimento anual do Estabelecimento de Ensino;

III – número de questões respondidas no aplicativo *Google Classroom*, aferida por meio da taxa de rendimento anual do Estabelecimento de Ensino;

IV – número de *meets* válidos realizados, aferido por meio da taxa de rendimento anual do Estabelecimento de Ensino;

V – efetividade do desempenho do aluno quando utilizado o material impresso, aferido por meio da taxa de rendimento anual do Estabelecimento de Ensino;

Após a publicação da Resolução, diversas pessoas no Estado foram comunicadas que não teriam seu mandato prorrogado. O segundo parágrafo diz que aquele diretor que não se adaptou à gestão não presencial não seria mantido no cargo e para fundamentar a não manutenção a Resolução elenca várias justificativas. Todavia, quando lemos os tais critérios uma pergunta é imperativa: quem não se adaptou foram os gestores ou os estudantes?

¹¹ No Paraná a eleição para a direção dos colégios estaduais é chamada de consulta à comunidade escolar.

Do inciso I ao V, de modo especial, conforme citado acima, todos falam do desempenho do discente. Se o estudante não acessa os conteúdos no aplicativo “Aula Paraná”, como consta no inciso I, como atribuir à direção a culpa? Da mesma maneira, como estabelecer que um (a) diretor (a) não terá seu mandato prorrogado porque os discentes não acessaram o *Google Classroom* ou não responderam questões no referido aplicativo (incisos II e III)?

Evidentemente que os gestores, bem como o quadro docente, no período de aulas não presenciais tinham a responsabilidade de buscar atender os estudantes da melhor maneira possível. Porém, em contexto de pandemia e sem o contato presencial e cotidiano na escola fica difícil de acompanhar o aluno. Como responsabilizar a direção nesse contexto?

Já o inciso IV fala do número de válido de *meets*, interessante que o próprio governo em site oficial ressalta a não obrigatoriedade da realização desse tipo de videoconferência¹². Além disso, apenas aquelas reuniões *on-line* com o *e-mail @escola* eram consideradas válidas. O docente que possuía outra conta do *Google*, caso realizasse a atividade com esse outro *e-mail*, tal videoconferência não era considerada dentro dos critérios. Importante que exista controle e um padrão quando se trata da Educação de tantos estudantes. Porém, em um ano de pandemia a maior preocupação pareceu estar voltada para os índices estritamente quantitativos.

Transcrevemos novamente o inciso V: “- efetividade do desempenho do aluno quando utilizado o material impresso, aferido por meio da taxa de rendimento anual do Estabelecimento de Ensino”. Se o estudante precisou acessar material impresso é porque, por algum motivo, não possuía acesso aos demais canais e precisou, ele ou um responsável, ir à unidade de ensino retirar e posteriormente devolver a atividade realizada. Se o aluno não pôde buscar e nenhum responsável por ele se dirigiu até a escola. Qual a responsabilidade do gestor da unidade de ensino? E aqui replicamos uma questão feita anteriormente: foram os gestores que não se adaptaram? Ou seriam os estudantes que não estão preparados para aulas não presenciais?

A eleição para diretores (as) não garante automaticamente uma educação de qualidade (assim como não há garantia de que o escolhido fará uma gestão democrática após assumir o cargo). Mas, a consulta à comunidade escolar estabelece canais de diálogo e caminhos que podem ser trilhados na busca de um processo de ensino-aprendizagem significativo e *integral* no sentido estrito da palavra. No entanto, o que parece ocorrer a partir do que a Resolução N.º 5.085/2020 traz, é que a Secretaria de Educação no Paraná busca única e exclusivamente dados estatísticos sem preocupação com a qualidade, pois desconhece a própria realidade das escolas do Estado¹³.

¹² Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/NOTA-DE-ESCLARECIMENTO-11>. Acesso em 03/01/2021.

¹³ O desconhecimento da realidade dos colégios estaduais pode ser exemplificado, nos casos citados anteriormente, pela falta de acesso à internet *wifi* e/ou ausência de sinal das operadoras de telefonia móvel para que os estudantes possam acessar os conteúdos. Além disso, em inúmeros colégios em 2020, principalmente nas áreas rurais, os docentes ainda fazem uso de livros

O artigo 3 da Resolução N.º 5.085/2020 diz que os estabelecimentos em que ocorrer a suspensão do (a) diretor (a) a Secretaria de Educação fará a indicação. Isso, de acordo com o documento, será realizado tendo em vista o que estabelece o artigo 9 da lei 18.590 de 13 de Outubro de 2015¹⁴. Porém, o nono artigo da referida lei não prevê nenhuma interrupção de mandato por conta de índices de alunos. Todo o artigo com seus incisos e parágrafos estabelece normas para que possam ser montadas as chapas para o pleito, tais como apresentação de Plano de Ação, inciso IV, possuir nível superior com licenciatura, inciso II. Ou seja, os (as) gestores (as) das escolas do Paraná que estão nesse cargo já cumpriram todos esses requisitos quando foram conduzidos pela comunidade escolar ao cargo que ocupam.

Destarte, apesar da luta para a construção de uma gestão democrática e dessa luta ter resultado em uma Política de Estado no Paraná e não apenas em mero plano de Governo, conforme ressaltou Feiges (2013), na atual conjuntura sob a batuta do atual governador e seu secretário de Educação, tudo está ameaçado e se atropela tudo e aqueles (as) que não se curvam sofrem com ações da natureza da Resolução N.º 5.085/2020. Sob o discurso da eficiência

O modelo de gestão (democrática) da educação brasileira, escondido por trás do véu do neoliberalismo oculta, por vezes, pontos de contradição de seu ideário, fazendo valer políticas voltadas muito mais à valorização do sistema capitalista do que à projeção de sua superação. Ainda assim, acreditamos que é a educação o principal mecanismo de superação das estratégias geradas e implantadas pelo capital no Estado brasileiro (Ribeiro et al., 2020).

Os desafios de gerir uma escola são enormes, pois além dos assuntos estritamente de ordem pedagógica, um cem número de problemas, sem relação direta com questões de sala de aula, ultrapassa o portão dos colégios e precisam ser administrados pela direção, pedagogas (os) e docentes. Tudo que as escolas não precisam é de ingerência política¹⁵ nos ambientes escolares.

No caso da gestão democrática escolar, o que está em jogo não são apenas aspectos pedagógicos. O Estado não quer ser efetivamente democrático, pois se for pode perder o poder de ditar aquilo que quer que as camadas populares saibam. Em suma, o interesse da população normalmente não coincide com os da plutocracia, apenas uma maciça propaganda consegue ludibriar as camadas mais pobres sobre as reais intenções do projeto educacional sob a égide do discurso da meritocracia neoliberal: “Por isso, parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços para a democratização do saber sem que isso seja compelido pela sociedade civil” (Paro, 2016).

A incapacidade ou a falta de disposição para o diálogo e para o embate de ideias e propostas, por parte de quem comanda a SEED, faz com que questões que se acreditava resolvidas voltem à tona e

impressos para registro de notas, chamada e conteúdos, pois o Registro de Classe On-line - RCO, não foi universalizado por falta de estrutura tecnológica.

¹⁴ Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=147837&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em 05/01/2021.

¹⁵ Ingerência é algo sempre ruim, associado à política queremos enfatizar o sentido negativo dado ao conceito de política.

acabem parando nos tribunais. A suspensão sumária dos (as) diretores (as): a) sem considerar o contexto de pandemia; b) as dificuldades de acesso dos estudantes mais pobres e nas áreas rurais a equipamentos tecnológicos; c) as oscilações de sinal das operadoras de telefonia móvel; d) a distância da escola, sobretudo no campo; e) falta de incentivo da família. Joga sobre os ombros do (a) diretor (a) toda a responsabilidade.

No campo educacional, mas não apenas nessa área, quando o Poder Judiciário é buscado é porque a democracia e o diálogo não existem mais. No crepúsculo de 2020, no dia 30 de dezembro, a juíza da 5ª Vara da Fazenda Pública de Curitiba suspendeu, em caráter liminar, o afastamento dos (as) diretores (as) por conta do desempenho dos estudantes. Na decisão a juíza argumentou que os gestores não poderiam ser penalizados por condutas que dependem exclusivamente dos alunos¹⁶.

À ação liminar cabe recurso e não nos admiremos se essa for a opção do governo na pessoa do secretário da Educação. Mas, independente se a liminar prevaleça ou se o governo opte por não recorrer, o fato é que a gestão democrática nos colégios do Estado do Paraná está seriamente ameaçada. O governo poderia argumentar, e aqui falamos hipoteticamente, que não recorrer significa estar aberto ao diálogo. Estamos cientes que ser democrático não significa concordar com tudo e nem terceirizar responsabilidades: “Mas, se a relação é democrática, a discussão e o debate são partes constitutivas e não uma concessão de um dos lados” (Koss et al., 2021).

Se essa iniciativa da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná em nomear interventores nas escolas/colégios foi frustrada pela liminar da justiça, outra foi amplamente exitosa. Em pelo menos 200 (duzentas) instituições de ensino, onde está sendo implantado em 2021 o Programa Colégios Cívico-Militares, criado pela Lei nº 20338 de 06 de outubro de 2020¹⁷, foram indicados para a direção geral, docentes selecionados em um processo seletivo, sem consulta à comunidade escolar.

Importante acrescentar, já que estamos falando em democracia, que o programa foi implantado de maneira controversa, com uma consulta pública absolutamente precipitada, em plena pandemia, com prazos atropelados e sem nenhuma discussão.

Dessa forma, o Governo do Paraná demonstra de forma clara a sanha de tirar da comunidade escolar o poder de escolher os diretores (as) das escolas/colégios. Essas evidências permitem concluir que não são ações isoladas, mas sim um projeto. Na escola estatal, o governo alonga os seus tentáculos para dentro das escolas, sufocando o pouco de democracia ainda existente¹⁸.

¹⁶ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/app-sindicato-ganha-liminar-pela-prorrogaao-dos-mandatos-das-direcoes-escolares/>. Acesso em 03/01/2021.

¹⁷ Disponível em:

<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20338-2020-parana-institui-o-programa-colegios-civico-militares-no-estado-do-parana-e-da-outras-providencias>. Acesso em 08/01/2021.

¹⁸ Os colégios cívico-militares não são exclusividade do Paraná, são frutos de um contexto nacional amplo. Fundamental nessa discussão é questionar se as mesmas condições e a mesma autonomia dada para um gestor de um colégio cívico-militar é também propiciada para unidades que não fazem parte do modelo. Algumas experiências demonstram que não, enquanto numa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta por uma gestão democrática no Brasil é longa, bem como no Paraná. Após a Constituição de 1988 - apesar de algumas contradições nos anos 1990, pois ao mesmo tempo em que se dizia que os educadores teriam autonomia, a eles eram impostas todo tipo de normas (Ramos, 2013) -, o país avançou em pautas importantes. Inclusive no campo da gestão democrática.

Porém, nessa segunda década do século XXI que se finda, a gestão democrática nas escolas sofre um ataque frontal de quem deveria propor o debate de ideias e a construção dialética de caminhos e alternativas para os desafios desse século e de modo excepcional para as dificuldades frente à pandemia que se abateu sobre o planeta.

A utopia, sendo algo que não existe, mas que pode vir a existir um dia, conforme salientou Paro (2016), é buscada nos colégios paranaenses pelos educadores no que tange à gestão escolar com participação da comunidade e aos poucos estava sendo concretizada no estado apesar de todas as dificuldades. Em muitos casos a gestão democrática se limita/limitava à eleição de diretores, mas há/havia casos de participação mais efetiva da comunidade. Todavia, independentemente dos problemas, a democracia deve ser praticada e aperfeiçoada constantemente. A gestão democrática na educação é um caminho e não um fim em si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes R (2018). O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo. 300p.
- Brasil (2018). Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 16/07/2018.
- Duarte N (2020). “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: Malanchen J; Matos NSD; Orso PJ (Orgs). A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas – SP: Autores Associados. 232p.
- Feiges MMF (2013). Eleição de diretores no Paraná: Uma análise dos Planos de Ação na gestão das escolas estaduais de Curitiba – Triênio 2012-2014. Departamento de Educação Universidade Federal do Paraná (Tese), Curitiba. 204p.


escola não militarizada o estabelecimento como um todo precisa trabalhar para propiciar a inclusão, nos estabelecimentos militarizados ocorre o contrário. O estudante que não se adapta é simplesmente excluído (Zanelato et al., 2020).

- Freire P (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 148p.
- Frigotto G et al. (2010). Estado, educação e sindicalismo: No contexto da regressão social. *Revista Retratos da Escola*, 4(6): 37-51.
- Han BC (2017). *Sociedade do cansaço*. 2ª Ed. Petrópolis – RJ: Vozes. 128p.
- Iulek JM (2020). A escola pública e seus desafios: uma reflexão a partir da gestão escolar no município de Prudentópolis/PR. In: Costa LR et al. (Orgs). *Diálogos educacionais: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Todas as Musas. 240p.
- Koss L et al. (2021). Gestão escolar: entre o pedagógico e o administrativo. In: Costa LR et al. (Orgs). *Diálogos educacionais: gestão, avaliação, evasão e currículo*. São Paulo: Todas as Musas. 203p.
- Oliveira EAS et al. (2019). A escola enquanto dispositivo disciplinar: uma investigação a partir dos estudos de Michel Foucault. In: Antunes J; Costa LR, Prado A. *Foucault e histórias de poder*. São Paulo: Todas as Musas. 194p.
- Paro VH (2016). *Gestão democrática da educação pública*. São Paulo: Cortez. 144p.
- Quintana ARS et al (2019). Escola para que te quero? Um diálogo sobre a natureza e especificidade do trabalho pedagógico e afirmação da escola. *Revista Labirinto*, 31: 276-294.
- Ramos MET (2013). Política cultural da Revista Nova Escola e as apropriações dos professores de História. In: Sochodolak H et al. (Orgs). *Ensaio de História política e cultural*. Guarapuava – PR: Editora da Unicentro. 272p.
- Ribeiro RMC et al. (2020). Gestão das políticas educacionais: regime de colaboração. In: Habowski AC et al. (Orgs). *Educação no Século XXI: avanços e retrocessos das políticas públicas educacionais*. Santa Maria – RS: Arco Editores. 206p.
- Saviani D (2020). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: Malanchen J et al. (Orgs). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas – SP: Autores Associados. 232p.
- Zanelato E et al. (2020). Militarização da escola pública: a solução dos problemas? In: Oliveira LR (Org). *Educação: dilemas contemporâneos, volume III*. Nova Xavantina – MT: Pantanal. 282p. DOI: <https://doi.org/10.46420/9786588319307cap2>.


Empatia, seus FRP! Motivos e ações inseridas no Programa de Residência Pedagógica em Química


Recebido em: 14/01/2021


Aceito em: 15/01/2021

 10.46420/9786588319475cap4

Marcia Camilo Figueiredo^{1*} 

Andressa Algayer da Silva Moretti² 

Gabriel Ferreira Baptistine³ 

Karla Suzi Furutani Toyama⁴ 

Marcio Pereira Junior⁵ 

INTRODUÇÃO

Os cursos de modalidade Licenciatura formam, a priori, profissionais para atuarem na Educação Básica. Nesse aspecto, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores preconizam que a organização curricular de licenciaturas precisa estar em consonância com as normativas do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as instituições de ensino públicas e privadas (Brasil, 2018, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que determina os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos da Educação Básica. Nele estão apresentadas 10 competências cognitivas, dentre as quais cinco reportam para os aspectos socioemocionais, tais como, a autoconsciência (conhecimento de cada pessoa voltada para o crescimento), autogestão (controle de impulsos, consciência social no exercício da empatia, respeitando a diversidade), habilidades de relacionamentos (capacidade de ouvir com empatia, solucionando conflitos), tomada de decisão responsável (interações sociais, curiosidade em aprender) (Brasil, 2018).

Trabalhar os referidos aspectos socioemocionais na formação inicial docente não são tarefas triviais, principalmente quanto aos aspectos de autogestão e habilidades de relacionamentos inerentes a empatia, porque se ela pode ser desenvolvida desde o nascimento e durante a infância (Montagner, 1996;

¹ Professora Adjunta na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Londrina, Paraná.

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus Bauru, São Paulo.

³ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, Paraná.

⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Londrina, Paraná.

⁵ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Londrina, Paraná.

*Autora correspondente: marciafigueired@utfpr.edu.br

Goleman, 2011), pode ocorrer de termos na sociedade, indivíduos adultos que foram desprovidos de empatia durante esse período, necessitando, portanto, de ações para serem exercitadas, construídas.

Nesse sentido, partindo do entendimento de que o cérebro, por ser flexível, está em constante aprendizagem, as falhas em aptidões emocionais, como a empatia, podem ser remediadas e com o devido esforço colocadas em prática (Goleman, 2011).

Cursos que formam professores precisam oportunizar aos licenciandos tempos e espaços para desenvolverem competências previstas na BNCC para atuarem na Educação Básica, “[...] bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas [...]” (Brasil, 2019).

A oportunidade de exercitar a empatia ocorreu durante a oferta de um Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no qual tem como finalidade, inserir licenciandos em escolas de formação básica para aperfeiçoar a sua prática docente e fortalecer as relações existentes entre a educação básica e a superior (Capes, 2018).

O desafio esteve presente, pois o PRP contemplou um grupo diversificado de 25 residentes que trazem consigo formações pessoais de acordo com o meio em que vivem, podendo contemplar aspectos históricos, culturais, sociais, econômicas e socioemocionais distintas. E, as competências e habilidades relacionadas à empatia tiveram de ser trabalhadas pela professora orientadora a fim de manter a harmonia, o bom relacionamento e desenvolvimento entre os integrantes do PRP.

Para a execução do programa, a universidade disponibilizou uma sala para o acolhimento de integrantes e para a realização e efetivação de ações requeridas no PRP. Dentre as tarefas, há as socializações as quais podem culminar em partilhas de experiências entre os residentes e professores, elaboração e apresentação de planejamentos de ensinamentos, estudos teóricos e metodológicos, apresentação de seminários, entre outros (Capes, 2018).

As questões problemáticas partiram após a escrita em um quadro “Empatia, seus FRP”, na qual a sigla FRP significa: Filhos da Residência Pedagógica! Assim, emergiram questionamentos como: O que significa para licenciandos em química a escrita e exposição de um quadro negro na sala de permanência na universidade: ‘Empatia, seus FRP!?’ O que acontecia quando os licenciandos em química se deparavam com o quadro negro na sala de permanência na universidade? Assim, o objetivo da pesquisa foi investigar se licenciandos em química se lembrariam, após o término do programa, do motivo ao qual levou a construção e exposição de um quadro negro na sala de permanência do Programa de Residência Pedagógica com a escrita: Empatia, seus FRP! a fim de constatar o que essa ação lhes proporcionaram.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A palavra empatia foi empregada pela primeira vez na década de 1920, por E. B. Titchener, psicólogo americano. Sua tese “[...] era de que a empatia vinha de uma espécie de imitação física da angústia de outra pessoa, que então evoca os mesmos sentimentos em nós” (Goleman, 2011). Esse evento, denominado de mímica motora, foi observado em bebês, após o nascimento, uma vez que “[...] reagem a uma perturbação sentida por aqueles que estão em torno deles, como se esse incômodo estivesse acontecendo neles próprios, chorando ao verem que outra criança está chorando” (Goleman, 2011). E, somente em torno de um ano, ainda confusos e sem saber o que fazer, começam a compreender que o sofrimento não diz respeito a si próprio, mas sim do outro (Goleman, 2011). Nesse contexto, “a mímica motora desaparece do repertório dos bebês por volta dos dois anos e meio, quando eles percebem que o sofrimento de outra pessoa é diferente do deles, e então podem melhor consolá-los” (Goleman, 2011).

No livro de Goleman (2011), consta que Marian Radke-Yarrow e Carolyn Zahn-Waxler concluíram a partir de vários estudos “[...] que grande parte dessa diferença em interesse empático tinha a ver com a maneira como os pais educavam seus filhos”, revelando assim, “[...] que as crianças eram mais empáticas quando a educação incluía chamar fortemente a atenção para a aflição que o mau comportamento delas causava nos outros: “Veja como você a deixou triste” em vez de “Isso foi malfeito”” (Goleman, 2011). Além disso, “também descobriram que a empatia das crianças é igualmente moldada por verem como os outros reagem quando alguém mais está aflito; imitando o que vêem, as crianças desenvolvem um repertório de reação empática [...]” (Goleman, 2011).

A relação dos pais em exercitar a empatia com os filhos é assim descrita: “Quando um pai repetidamente não entra em empatia com uma determinada gama de emoções da criança — alegria, lágrimas, necessidade de aconchego —, a criança começa a evitar expressar, e talvez mesmo a sentir, esses tipos de emoção” (Goleman, 2011). Entende-se que “os custos emocionais, para toda uma vida, decorrentes da falta de sintonização na infância podem ser grandes — e não só para a criança” (Goleman, 2011).

Moitoso et al. (2017), em seus estudos, evidenciaram três importantes aspectos referentes à empatia:

O primeiro aspecto refere-se a uma aproximação histórico-conceitual desse conceito, permitindo contextualizar algumas acepções do termo no decorrer do tempo. Constata-se que a empatia consiste em uma competência antiga, primariamente denominada ‘simpatia’, e presente em algumas obras de pensadores ocidentais. Também representa uma experiência estética do ser humano e é relevante para se entender a capacidade de ação humana em diferentes contextos, bem como para compreender a constituição moral e social da personalidade de cada um (Moitoso et al., 2017).

No segundo aspecto, Moitoso et al. (2017), ao estudarem “[...] pesquisas que exploram como nasce a competência da empatia e qual a sua relação com aspectos inatos do ser humano [...]”, verificaram o seguinte:

[...] encontram-se publicações de duas vertentes: uma relacionada aos estudos com crianças, especificamente com o desenvolvimento ou com a presença da empatia em bebês; e outra compreendendo a empatia, em um contexto naturalista e evolucionista, como uma característica específica dos animais mamíferos (Moitoso et al., 2017).

O último aspecto encontrado por Moitoso et al. (2017), diz que “[...] há fatores internos e externos envolvidos no desenvolvimento da empatia”. Portanto, “[...] depende de condições de socialização da criança no contexto familiar, do modo como agem e reagem os pais, porquanto são os primeiros modelos significativos de comportamento socioafetivo para as crianças” (Moitoso et al., 2017).

De acordo com Moitoso et al. (2017), “[...] ao passo que aspectos cognitivos e afetivos evoluem, a capacidade empática tende a ser refinada, tornando-se um comportamento pró-social, inserindo-se nos fatores de proteção”.

Diante do evidenciado, não se torna fácil entender e conceituar empatia, por exemplo, Justo et al. (2014) relata que não há um consenso teórico sobre o conceito funcional de empatia. Por isso, ouve-se no dia a dia dizeres de senso comum, ou seja, popularmente exercer a empatia é saber se colocar no lugar de outra pessoa.

A esse respeito, Krznaric (2015) enfatiza que “[...] a empatia é distinta de expressões de compaixão – como piedade ou o sentimento de pesar por alguém –, pois estas não envolvem a tentativa de compreender as emoções ou o ponto de vista da outra pessoa”. O autor complementa ainda que “a empatia tampouco é o mesmo que a Regra de Ouro, ‘Faça para os outros o que gostaria que eles fizessem para você’, pois isto supõe que seus próprios interesses coincidem com os deles” (Krznaric, 2015).

Empatia é a capacidade de se permitir, ser enternecido pelo estado emocional do outro indivíduo, de interpretar os sentimentos do seu semelhante de forma a dividir as mesmas perspectivas, seja por meio de palavras ou de ações (Oestreich et al., 2018; De Wall, 2010; Novak, 1996).

Goleman (2011) cita a definição proposta por Salovey, com seu colega John Mayer, para a inteligência emocional, expandindo essas aptidões em cinco domínios principais: 1. conhecer as próprias emoções; 2. lidar com as emoções; 3. motivar-se; 4. reconhecer emoções nos outros; 5. lidar com relacionamentos. Pode-se verificar que, dentre essas aptidões, a de número 4 - reconhecer emoções nos outros, condizem com o que preconizam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando acena para os aspectos socioemocionais referentes a autogestão e habilidades de relacionamento, pois dizem respeito a empatia, na qual é “[...] outra capacidade que se desenvolve na autoconsciência emocional, é a “aptidão pessoal” fundamental” (Goleman, 2011). Desse modo, “as pessoas empáticas estão mais sintonizadas com

os sutis sinais do mundo externo que indicam o que os outros precisam ou o que querem. Isso as torna bons profissionais no campo assistencial, no ensino, vendas e administração” (Goleman, 2011).

Na profissão docente a empatia se torna um desafio a ser colocada em prática, porque o universo de pessoas envolvidas nesse setor é prejudicado por vários fatores, tais como: número elevado de alunos em sala de aula, trabalhar em mais de uma escola para fechar a carga horária de aulas, rotatividade de professores, cobranças por resultados em aprovações em vestibulares, entre outros. Portanto, situações que inviabilizam as relações entre os indivíduos, principalmente professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor-aluno.

A esse respeito, Oestreich et al. (2018) ressaltam que a profissão docente pode ser exercida com “um gesto de empatia, de amor, de cuidado que é tão importante quanto o saber científico, mas que, por vezes, se perde na pressa da nossa rotina”.

Formar o professor para exercer as competências socioemocionais, como a empatia em seu ambiente de trabalho é mais uma ação, um desafio que a universidade precisa repensar para atender as demandas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNCC.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia priorizada na pesquisa foi qualitativa e descritiva conforme as concepções de Lüdke et al. (1986). A coleta de dados contou com a participação de residentes que concluíram o PRP ofertado em um curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública localizada no norte do Paraná. O programa teve início no mês de agosto de 2018 e finalizou em fevereiro de 2020 com a entrega de relatórios individuais dos residentes, nos quais conteve as escritas de todas as atividades efetivadas durante o programa a partir da sugestão de cronograma proposta no edital (Figura 1).

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																					
2018					2019												2020		Total		
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan				
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																			
		60 horas na escola					320 horas										20 horas		40 horas		440 horas
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência					Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe										Relatório final		Avaliação e socialização		

Figura 1. Cronograma sugerido pelo edital da Capes. Fonte: Capes (2018).

No desenvolvimento do programa, os residentes tinham ações de orientações conjuntas entre uma docente da IES, denominado docente orientadora e por um professor da educação básica, denominado preceptor (Capes, 2018). Para isso, a universidade disponibilizou uma sala para a execução do programa, no qual as atividades constituíam em formações com orientações, planejamentos de ensino, avaliações, socializações que culminavam tanto entre residentes-residentes, orientadora-residentes-preceptor, residente-preceptor, entre outros. Todas as ações nas escolas eram acompanhadas por cada professor-preceptor de Química, sendo alguns momentos também em conjunto com a docente orientadora da universidade.

Para a coleta de dados, foi enviado no dia 26/07/2020 um formulário online do Google Forms para os 24 residentes contendo também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. E, até o período estipulado (01/08/2020), obteve-se o consentimento e as respostas de 18 participantes, contendo dados pessoais, de trabalho, estudos e questões sobre a competência empatia. As perguntas analisadas foram:

1) Descreva o (s) motivo (s) de a mensagem ter sido escrita no quadro abaixo (Figura 2), no qual ficou exposto na sala da Residência Pedagógica.

2) Caso não tenha certeza da resposta descrita na pergunta anterior, descreva: Por que você acredita que a mensagem no quadro tenha sido escrita?

3) Quando você chegava à sala da Residência Pedagógica e se deparava com o quadro abaixo (Figura 2), como você se sentia? O que lhe vinha à cabeça?



Figura 2. Quadro negro exposto na sala de permanência do PRP. Fonte: os autores.

O quadro representado na figura 2 foi construído pela orientadora do PRP em fevereiro de 2019 a fim de evitar situações desagradáveis que gerassem conflitos, problemas de relacionamentos e, principalmente, para os residentes pensarem, refletirem e dialogarem a respeito de situações que já vinham ocorrendo desde o início do programa. Desse modo, como ainda tinham muitos meses para ser concluído o PRP, a atividade foi uma das maneiras que a orientadora encontrou para trabalhar a referida competência.

Vale ressaltar que, a construção do quadro teve a ajuda de um discente do programa de modo que, a professora do programa buscava reportar a leitura do quadro negro (Figura 2) todas as vezes que algum fato relacionado a falta de empatia ocorria entre os envolvidos. Ele ficou exposto na sala de permanência da universidade, no período de fevereiro de 2019 até fevereiro de 2020 (finalização do programa).

Os dados obtidos na aplicação do formulário foram tratados de acordo com a análise de conteúdo, estruturados em fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016). Após várias leituras flutuantes de todas as respostas obtidas no formulário, constitui-se o corpus e a preparação do material (pré-análise).

Na exploração do material, buscaram-se as frases ou palavras-chave em todas as respostas. Feito isso, os resultados foram tratados por codificação, organizados em unidades de registro, visando a contagem frequencial por meio da análise temática, na qual “consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa [...]” (Bardin, 2016). Assim,

O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas” (Bardin, 1977, p. 105-106). Nessa pesquisa, o tema foi “[...] utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências [...]” (Bardin, 2016).

Nas tabelas 1 e 2, a análise temática correspondem aos desmembramentos emergidos das respostas dos residentes, conforme os núcleos de sentidos, culminando nas unidades de registros que seguiram os critérios de escolha e de delimitação da análise, conforme o objetivo da pesquisa.

Seguem na tabela 1, os núcleos de sentidos e suas respectivas unidades de registros emergidos nas análises efetuadas das respostas dos residentes à pergunta de número um.

Tabela 1. Análise temática da pergunta 1 e suas Unidades de Registros. Fonte: os autores.

Análise temática Núcleos de sentidos (Pergunta 1)	Unidades de Registros
Exercer, incentivar e manter a empatia	05
Problemas de comunicação entre os grupos	04
Injustiça ocorrida em uma confraternização na sala da RP	02
Vários motivos ocorridos na sala da RP	02
Falta de educação, respeito, bom senso, empatia	01
Chamar a atenção de todos para uma boa convivência	01
Pensar no outro	01
Valorizar a diversidade na sala de aula	01
Trazer alimentos	01
Não sei	04
Total	22

Seguem na tabela 2, os núcleos de sentidos e suas respectivas unidades de registros emergidos nas análises efetuadas das respostas dos residentes à pergunta de número dois.

Tabela 2. Análise temática da pergunta 2 e suas Unidades de Registros. Fonte: os autores.

Análise temática Núcleos de sentidos (Pergunta 2)	Unidades de Registros
Vários motivos, acontecimentos ocorridos na sala da RP	06
Para ter e incentivar a empatia	04
Falta de empatia	02
Para as pessoas se colocarem no lugar dos outros	02
Porque somos individualistas	01
Reacender uma característica	01
Em um dia de confraternização	01
Para ocorrer a inclusão de vários conhecimentos	01
Total	18

Seguem na tabela 3, os núcleos de sentidos e suas respectivas unidades de registros emergidos nas análises efetuadas nas respostas dos residentes à pergunta de número três.

Tabela 3. Análise temática da pergunta 3 e suas Unidades de Registros. Fonte: os autores.

Análise temática Núcleos de sentidos (Pergunta 03)	Unidades de Registros
Pensar no outro	03
Ter empatia com o outro	02
Ter empatia própria	02
Falta de empatia do próximo comigo	02
Em problemas entres residentes	02
Sigla FRP	02
Não prestava muita atenção no quadro	02
Nunca reparou o quadro	01
Nem prestava atenção no quadro	01
Respeito ao próximo	01
Insatisfação de um dos colegas	01
Aprender a ouvir mais e julgar menos	01
Progresso profissional e pessoal no grupo RP	01
Lembrar de trazer balas e bolachas	01
Eu e as pessoas mereciam ser compreendidas	01
Sentia bem e um pouco mal	01
Vergonha	01
Sentia-se em casa	01
Frustrada	01
Nada	01
Total	28

No próximo item, seguem alguns dados pessoais dos residentes e os resultados e discussões referentes as tabelas 1, 2 e 3. Para isso, organizou-se em quadros alguns trechos de respostas em quadros e outras estão apresentados no próprio corpo do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em uma das perguntas respondidas no formulário, pode-se verificar que oito (44,4%) dos residentes já haviam concluído o curso de Licenciatura em Química, porque descreveram estar em pós-graduação (Figura 3). E, observa-se que sete ainda estavam na graduação, três (16,7%) relataram participar de grupos de estudos, 7 (39,9%) de grupo de pesquisa (38,9%), um em iniciação científica, entre outros (Figura 3).

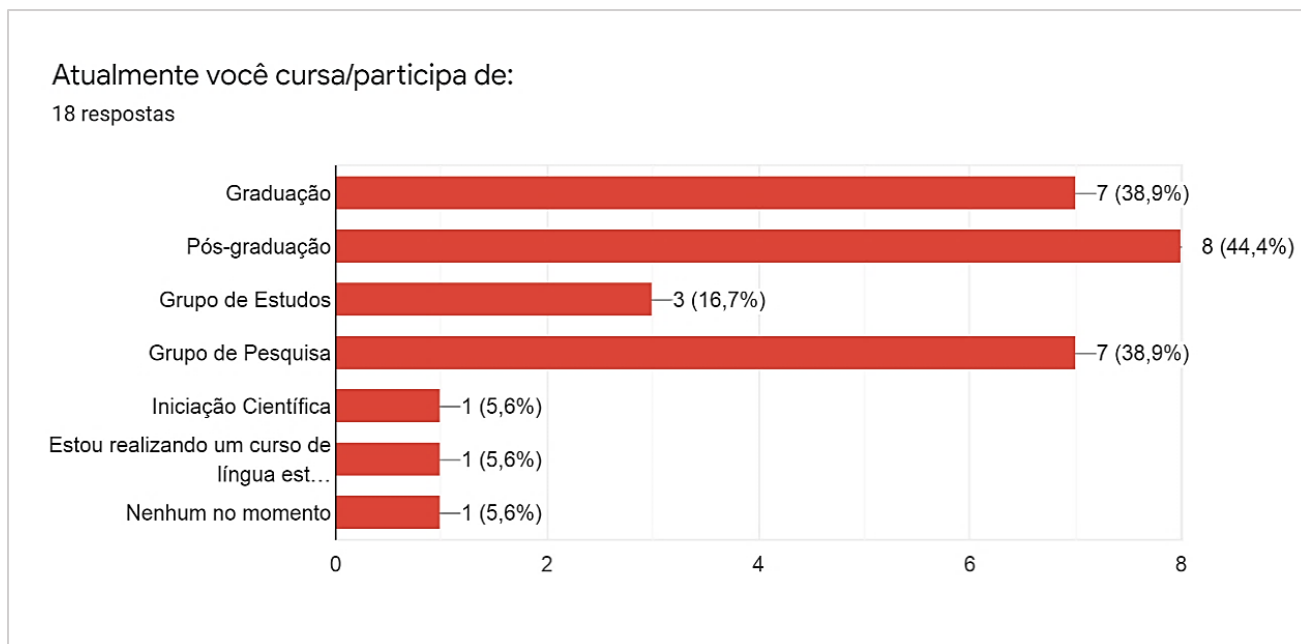


Figura 3. Informações de residentes em relação a participação em curso. Fonte: os autores.

Dentre os 18 residentes, a idade também era diversificada, tendo residentes com anos entre 39 (1), 38 (1), 34 (1), 31 (1), 29 (1), 28 (1), 27 (2), 25 (2), 24 (3), 23 (4) e 22 (1). Nesse universo, constatou-se que a maioria trabalhava no momento que responderam o formulário, conforme dados da figura 4.

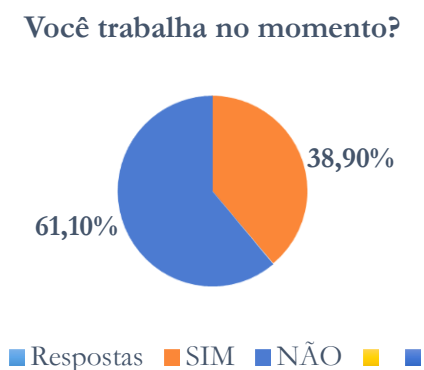


Figura 4. Resposta de residentes em relação ao trabalho. Fonte: os autores.

Nas atividades descritas nas respostas dos residentes, verificou-se que 11 trabalhavam em setores diferentes, sendo que três num mesmo *call center*, dois como professores da educação básica, dois em setores industriais no controle de qualidade (um na área de plásticos e outro de fármacos), e quatro no comércio (lojista, setor administrativo de um hospital, manutenção eletromecânica voltada para

saneamento e autônomo numa empresa de yoga e meditação). E, os demais residentes descreveram que exclusivamente estudam, sendo 38,9% (Figura 4).

Seguem estruturados no quadro 1, alguns trechos escritos por residentes na pergunta 1. Para preservar as suas identidades, eles foram denominados por códigos: R1 a R18.

Quadro 1. Trechos de respostas de residentes a Pergunta 1. Fonte: os autores.

<p>Núcleos de sentido: Exercer, incentivar e manter a empatia (Tabela 1).</p> <p>R5: A impressão que tive dessa mensagem do quadro é que era para exercerem a empatia para que: 1º: o residente não consumisse todo o alimento ali disponibilizado, atentando-se para que também fosse compartilhado com os outros residentes e 2º: o residente também disponibilizasse ali alimentos [...], afinal, nossa jornada de estudo e pesquisa na RP era intensa, muitas vezes não possibilitando que o residente fosse para casa ou para algum estabelecimento para ter uma refeição. Era uma forma prática para resolver esse problema e ainda permitir momentos de discussões enquanto fazíamos "um lanchinho".</p> <p>R11: A empatia era bem vista e muito bem exercida quando algum membro tinha dúvida em qualquer parte que abrangia a RP e seus colegas e, a professora explicava mesmo se fosse aluno do último período ou do quarto/quinto. A frase ficou exposta para sempre lembrarmos o quão importante era manter a empatia e entender que sempre precisamos pensar no outro (R11).</p> <p>R12: Porque a empatia é um valor humano essencial e que sempre deve ser estimulado. Assim, a escrita no quadro foi uma maneira de lembrar os residentes de exercer empatia, especialmente no contexto educacional.</p> <p>R14: Acredito que era para nos incentivar a ter mais empatia, tanto com os alunos e professores dos colégios, quanto entre nós mesmos.</p> <p>R17: Acontece que inúmeras pessoas compartilharam o convívio tanto na sala voltada para RP, quanto nos colégios. Desde modo, estávamos sujeitos a situações nas quais o equilíbrio psicológico, próprio ou de alguém próximo, poderia estar fragilizado, levando a algumas ações ou respostas por impulso, no automático. E, como uma via de mão dupla, repensar a condição em que o colega de curso, alunos do colégio, preceptor e orientadora estaria passando também, trazendo a empatia à prática. [...].</p>

Os trechos apresentados no quadro 1, evidenciam de início que cinco residentes se lembraram que o motivo ao qual levou a construção e exposição de um quadro negro na sala de permanência do Programa de Residência Pedagógica (Figura 2) esteve relacionada a empatia. Para outros quatro participantes, o motivo adveio de problemas de comunicação entre os grupos, conforme alguns resultados expostos no quadro 2.

Quadro 2. Trechos de respostas de residentes a Pergunta 1. Fonte: os autores.

<p>Núcleos de sentido: Problemas de comunicação entre os grupos (Tabela 1).</p> <p>R7: Muitas vezes tínhamos problemas de comunicação no grupo ou falávamos coisas que poderiam ser até cruéis já que não sabíamos do contexto das pessoas, mas depois nos sentamos e em reunião falamos e nós resolvemos, foi desafiador, mas gratificante.</p> <p>R8: Eu acredito que o motivo dessa frase ter sido escrita, foi porque os grupos eram atendidos sempre em uma mesma ordem quando havia as reuniões gerais e o meu grupo [...] era atendido por último, além disso, nós sempre ficávamos quietos esperando pela nossa vez, entretanto, quando era nosso atendimento, os demais não se importavam da mesma forma que a gente com eles.</p> <p>R15: Recordo apenas que em muitos momentos havia conflitos de relacionamento no grupo em geral.</p> <p>R18: A mensagem foi escrita durante algumas discussões dos participantes do grupo da Residência Pedagógica.</p>
--

Além dos motivos dispostos no quadro 1 e 2, verificou-se que para dois residentes, o motivo que levou a orientadora do PRP a escrever a mensagem da figura 2 ocorreu por causa de uma injustiça ocorrida em uma confraternização realizada na sala da RP:

Em uma confraternização realizada na sala da residência pedagógica, havia sido encomendado esfirras, em uma determinada quantidade, que consideramos ser o suficiente para todos os membros. Alguns integrantes se sentiram injustiçados por terem consumido em uma quantidade inferior, comparado aos outros. Considero, ser esse o motivo da frase “Empatia seus FRP”. (R3).

De acordo com Moitoso et al. (2017), o exercício da empatia “[...] é relevante para se entender a capacidade de ação humana em diferentes contextos, bem como para compreender a constituição moral e social da personalidade de cada um”. E, a falta de empatia por aqueles que excederam o quantitativo de esfirras, em relação aos demais colegas, relatada pelo residente R3, foi percebido e sentido como algo injusto.

O fato descrito por R3 foi verificado e complementado na resposta de R7 que também reportou sobre uma situação ocorrida na sala de permanência do PRP na universidade, observe o seu relato:

Uma vez tivemos a brilhante ideia (sim estou sendo bem irônico) de pedir algo para comer e pedir esfirras no [...] (estabelecimento) [...], fizemos as contas dividimos para cada um e cada residente teria uma quantidade de esfirras, quem pagou um valor a mais com o refrigerante teria direito a uma esfirra a mais, chegando na hora de comer, santa hora feliz de comer as esfirras, várias, sim VÁRIAS pessoas que não pagaram comeram, e pessoas que pagaram e estavam cientes da quantidade de cada um comeram a mais. Não lembro ao certo, mas acho que quem pagou a mais com o refrigerante teria direito a comer 4 ou 5 esfirras, mas chegando na hora por conta da falta de educação, respeito, bom senso, e claro empatia, eu comi duas esfirras (das 5 que comeria) e tomei um copo de refrigerante com menos de 200 ml [...] dentro (pessoas que não pagaram o refrigerante também beberam), fiquei bem irritado, e o pior de tudo, continuei com fome. (R7).

É possível observar na resposta de R7 que durante o convívio do grupo faltavam outras capacidades, como educação, respeito, bom senso, empatia. De fato, essas questões são as necessidades

básicas que se espera de um indivíduo que integra qualquer ambiente social, seja em seu meio familiar, profissional, estudantil, entre outros.

Para dois residentes, vários foram os motivos que vinham ocorrendo na sala da residência (Núcleo de sentidos: Vários motivos ocorridos na sala da RP, Tabela 1) para que a orientadora do PRP pensasse na elaboração da proposta (Figura 2), conforme R7 apresentou em sua resposta:

[...] resumindo são: Organização da sala, as pessoas sempre sujavam ou desarrumavam a sala e não se importavam com os outros que usavam o ambiente. Muita gente comia das coisas que tinha da sala e sujava copos e não limpavam ou não traziam alguma contribuição mesmo comendo tudo. Utilizavam coisas como a cafeteira e deixavam suja [...]. (R7).

Percebe-se na veracidade dos resultados o quão difícil e desafiador é conviver e manter a harmonia entre várias pessoas advindas de formações distintas. Nesse contexto, verifica-se que para entender a frase: “Não faça aos outros o que gostaria que eles lhe fizessem – eles podem ter gostos diferentes dos nossos” (Krznaric, 2005), é preciso primeiramente descobrir esses gostos diferentes (Krznaric, 2005). E, em um grupo com um número elevado de pessoas, o desafio em exercer e colocar em prática a empatia demanda de um estudo abrangente para que de fato se alcance as competências gerais preconizadas na BNCC: “10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018).

Na resposta de R13 constatou-se verdades inerentes as motivações da professora orientadora em ter feito a proposta na figura 2, na qual emergiu o núcleo de sentido: “Chamar a atenção de todos para uma boa convivência” (Tabela 1). Confira em sua resposta:

Teve como objetivo chamar a atenção de todos, quanto a nossa própria convivência como Filhos da Residência Pedagógica, éramos em 25 pessoas, de caráter distintos, objetivos distintos personalidades, vidas etc., completamente diferentes, portanto, para uma boa convivência e principalmente evitar a grande parte dos conflitos seria necessário compreender as perspectivas dos que estavam conosco sempre. (R13).

De fato, a resposta de R13 condiz com o que cita Moitoso et al. (2017): “Se um indivíduo for empático, terá a capacidade de perceber ou entender o que o outro sente, deseja e necessita. Assim, poderá respeitar o espaço alheio, favorecendo a convivência social e a manutenção da harmonia do grupo”.

Verificou-se outros motivos quando os residentes repensaram e responderem à pergunta 2. Por exemplo, um residente reportou: “Porque somos individualistas” e outros dois: “Para as pessoas se colocarem no lugar dos outros” (Tabela 2). Alguns trechos das respostas confirmam essas percepções:

Talvez porque somos individualistas demais e nunca pensamos nos outros, se precisam de ajuda. O grupo de um modo geral tem uma mania de criticar e apontar o dedo para o outro [...]. (R8).

A mensagem foi escrita a fim de conscientizar os discentes participantes desse projeto, para que esses lembrassem da importância de se colocar no lugar do colega em momentos adversos e não o julgar como estava acontecendo. (R18).

Diante o evidenciado, verifica-se que a ação proposta pela orientadora do programa oportunizou para a maioria dos residentes a realizar a leitura, a pensar, a refletir e a colocar em prática o exercício da empatia durante o processo de formação inicial docente.

Oestreich et al. (2018) em seus estudos de como as relações afetivas influenciam no aprendizado dos educandos, apontaram a necessidade em se aprender enquanto docente a desenvolver “[...] um olhar cuidadoso, que enxergue para além do corpo; que se coloque no lugar do outro, que entenda com maior clareza e empatia, os sentimentos, as angústias, as tristezas, os problemas pessoais, os sonhos e os desejos” (Oestreich et al., 2018).

Conforme os resultados da Tabela 3, constatou-se um aumento no número de núcleos de sentido, total de 28, quando os residentes responderam à pergunta: “Quando você chegava à sala da Residência Pedagógica e se deparava com o quadro abaixo (Figura 2), como você se sentia? O que lhe vinha à cabeça? Seguem no quadro 3, alguns trechos apresentados por eles, conforme a análise temática. Núcleos de sentido.

Quadro 3. Trechos de respostas de residentes a pergunta 3. Fonte: os autores.

<p>Análise temática. Núcleos de sentido: Pensar no outro</p> <p>R7: Pensar mais nos outros, fosse na hora de ajudar com as coisas ou até mesmo no jeito de reagir ou falar com as pessoas, muitas vezes eu sou muito direto e acabo falando as coisas ou verdades muito claras e posso acabar magoando as pessoas, tenho tomado mais cuidado com a forma de me comunicar desde então.</p> <p>R11: Que eu tinha de pensar no outro, ao deixar a sala organizada, não exagerar em pegar balas, lembrar de devolver o livro depois que usasse, ajudar quando tinham dúvidas.</p> <p>R17: O que me aflige hoje, aflige também algum colega meu? [...] No que posso ajudar alguém hoje?</p>
<p>Análise temática. Núcleos de sentido: Ter empatia com o outro</p> <p>R5: [...] ter empatia para que todos os residentes pudessem se alimentar dos produtos ali dispostos, mas para mim tratava muito mais sobre ter empatia nos diversos ambientes e circunstâncias sociais.</p> <p>R18: [...] aquela mensagem estava ali apenas para lembrar a todos da importância de se ter empatia pelos colegas participantes do projeto.</p>
<p>Análise temática. Núcleos de sentido: Ter empatia própria</p> <p>R15: [...] também pensava em mim, ter empatia comigo mesmo e com o meu próprio processo [...].</p>
<p>Análise temática. Núcleos de sentido: Em problemas entre residentes</p> <p>R2: [...] entre tantos problemas e desavenças, todo mundo ali se dava bem, e se ajudava as vezes.</p> <p>R3: [...] à medida que olhei para o termo "empatia", interpretei quanto a um possível problema que teria ocorrido.</p>
<p>Análise temática. Núcleos de sentido: Sigla FRP</p> <p>R3: Desde o primeiro momento que me deparei com esse quadro, o que me chamou a atenção foi a sigla "FRP", pois se não prestar atenção, a sigla pode apresentar uma interpretação não muito positiva, se considerarmos a possibilidade de ter sido escrito errado. [...].</p> <p>R6: [...] lembro de ter rido algumas vezes lendo por cima "empatia, seus ***". Bem humorado o jeito que vocês passaram a mensagem.</p>

<p>Análise temática. Núcleos de sentido: Progresso profissional e pessoal no grupo RP R5: Quando eu via esse quadro eu refletia como havíamos progredido no grupo RP, não apenas profissionalmente, mas também pessoalmente. Levantávamos discussões diversas sobre assuntos que impactam significativamente a sociedade e isso gerava uma constante transformação na nossa essência de vida e, conseqüentemente, no nosso modo de pensar e agir socialmente.</p>
<p>Análise temática. Núcleos de sentido: Eu e as pessoas mereciam ser compreendidas R13: Que pelo menos para mim, as pessoas que estavam ali eram pessoas que passavam por diversas dificuldades, e não apenas números. E, portanto, assim como eu, mereciam ser compreendidas.</p>
<p>Análise temática. Núcleos de sentido: Sentia bem e um pouco mal R8: Eu me sentia bem, pois alguém tomou a iniciativa para fazer esse quadro, o que eu achei super bacana, entretanto, me sentia um pouco mal também, pois, para algo dessa forma ter sido escrito, quer dizer que a empatia não existia entre alguns integrantes do grande grupo.</p>
<p>Análise temática. Núcleos de sentido: Sentia-se em casa R14: Me sentia como se estivesse em casa, pois no geral, o relacionamento e a interação entre os membros da residência eram bons.</p>

Os resultados dispostos no quadro 3 confirmam a necessidade de se trabalhar competências gerais no processo de formação inicial do professor, para que assim, consigam em seu futuro campo de trabalho (a Educação Básica):

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018).

Dentre as competências, entende-se que “[...] a empatia traduz-se em uma competência fundamental à convivência humana, à manutenção da sociedade e ao cuidado com a vida, sem a qual se torna muito difícil – quiçá impossível – manter a civilidade e a organização social” (Moitoso et al., 2017).

Nesse contexto, entende-se que o diálogo pode ser o início na busca de resolução de problemas e para o bom andamento de programas que tenha um elevado número de participantes, pois muitas vezes os indivíduos podem apresentar dificuldades em expressar em público os seus pensamentos, críticas e desejos, sentindo-se assim, insatisfeitos com certas decisões ou situações.

As respostas apresentadas no quadro 3, relevam que estudar e tentar colocar em prática ações inerentes a empatia e suas influências no âmbito social acadêmico de programas que contemplam um número elevado de pessoas foi significativo em vários sentidos para os residentes, pois puderam pensar no outro, a ter empatia própria e com o outro, a expressar e falar de sentimentos, a refletir sobre o progresso no grupo RP tanto no campo profissional como pessoal, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de escrita da mensagem e exposição do quadro negro no ambiente de permanência na universidade contribuiu para que os residentes em química lembrassem da necessidade em exercerem a

empatia entre os integrantes da Residência Pedagógica para o bom desenvolvimento do programa, como identificado nos núcleos de sentido emergidos.

Os resultados indicam que o Programa de Residência Pedagógica foi uma oportunidade que propiciou tempos e espaços para que os residentes em química vivenciassem e colocassem em prática competências relacionadas a empatia previstas em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e na Base Nacional Comum Curricular. Diante os fatos, o objetivo foi alcançado, pois os residentes revelaram compreensões e construções de competências e habilidades a respeito de como exercer a empatia em seus relacionamentos, na vida pessoal, acadêmica e profissional ao se depararem com a proposta de ação a partir da mensagem descrita no quadro negro: Empatia, seus FRP!

Sugere-se que em pesquisa futuras, sejam trabalhadas a questão socioemocional, tais como os aspectos de empatia na formação de professores, pois trata-se de um tema necessário para a profissão docente, considerando que a construção da identidade docente é um processo contínuo de aperfeiçoamento.

Somado a isso, entende-se também que há necessidade de políticas públicas que oportunizem aos professores formadores de professores a se capacitarem na construção de competências e habilidades relacionadas a questão socioemocional.

AGRADECIMENTOS E APOIOS

À CAPES pelo apoio financeiro ao Programa de Residência Pedagógica/UTFPR, Câmpus Londrina, e aos residentes que contribuíram para a pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin L. (2016). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Brasil (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>.

Acesso em: 15 de ago. 2020.

Brasil (2019). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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: 15 de ago. 2020.

- Capes (2018). Edital Capes nº 06/2018. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2020.
- De Waal F (2010). A era da empatia: lições da natureza para uma sociedade mais gentil. São Paulo: Companhia das Letras.
- Goleman D (2011). Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que se redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Justo AR et al. (2014). Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2): 510-523.
- Krznaric, R (2015). O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o Mundo. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lüdke M et al. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Montagner H (1996). A criança ator do seu desenvolvimento. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moitoso GS et al. (2017). A gênese e o desenvolvimento da empatia: fatores formativos implicados. *Educação Por Escrito*, 8(2): 209-224.
- Novak G. (1996). *Developmental Psychology: dynamical systems and behavior analysis*. Context Press.
- Oestreich L et al. (2018). O olhar cuidadoso do educador: caminhos percorridos. *Revista Prática Docente*, 3(1): 366-385.

ÍNDICE REMISSIVO

C

competências socioemocionais · 50
complexidade · 7, 10, 11, 12, 13, 37

D

didática · 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 17

E

educação · 4, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 21, 35, 36,
37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 51, 53, 55,
57, 62
empatia · 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56,
57, 58, 59, 60, 61, 62

G

gestão · 4, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45

M

meritocracia · 36, 37, 38, 42
migração feminina · 18, 19, 20, 22, 23, 24, 28, 32

P

pandemia · 4, 23, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 44
Paraná · 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46,
50
práticas educativas · 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16
professor · 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 35,
37, 38, 50, 51, 60

Q

química · 47, 60, 61

R

residentes · 21, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57,
58, 59, 60, 61

SOBRE O ORGANIZADOR

  **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.

Em todos os seus processos, a educação está em constante evolução. Em uma sociedade que se transforma rapidamente, se os processos educativos se estagnarem, não atenderão às demandas das sociedades – tão distintas e formadas por pessoas com inúmeras especificidades.

ISBN 978-658831947-5



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br