

Anais do CONEduc-UFS

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

IX ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

II SEMINÁRIO REDES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E
CULTURAS DIGITAIS NA ERA DA MOBILIDADE



Simone Lucena
Marilene Santos
Lívia Jéssica Almeida
Joseilda Sampaio
(Organizadoras)

Ficha Técnica

Normatização e Revisão
Bruna Santana de Oliveira

Projeto Gráfico
Pedro Antônio Santos Lima

Projeto Visual
Joseilda Sampaio de Souza

Esta publicação foi totalmente apoiada pela CAPES.



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

D286a Congresso Internacional de Educação, 3. : Encontro Nacional de Educação do Campo, 9. : Seminário Redes de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais na Era da Mobilidade: educação, formação docente e interculturalidade, 2. (2022: Itabaiana, SE)
Anais do III Congresso Internacional de Educação : IX Encontro Nacional de Educação do Campo : II Seminário Redes de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais na Era da Mobilidade: educação, formação docente e interculturalidade :16 a 18 de novembro de 2021, Itabaiana (SE) [recurso eletrônico] / org. Simone Lucena, Marilene Santos, Livia Jéssica Messias de Almeida, Joseilda Sampaio. – São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2022.
974 p.

ISBN 978-65-00-38860-2 .

1. Educação infantil. 2. Leitura (Educação pré-escolar). 3. Alfabetização. 4. Professores - Formação. 5. Educação e Estado. 6. Educação rural. I. Lucena, Simone. II. Santos, Marilene. III. Almeida, Livia Jéssica Messias de. IV. Sampaio, Joseilda. V. Título.

CDU 37.01

Presidente da Comissão Organizadora

Profa. Dra. Simone Lucena
(DEDI/PPGED/UFS)

Coordenação Organizadora

Profa. Dra. Delma Barros Filho
(DEDI/UFS)

Profa. Dra. Joseilda Sampaio (DEDI/UFS)

Prof. Dr. Marco Aurelio Dias de Souza
(DEDI/PPGS/UFS)

Profa. Dra. Maria Jeane dos Santos Alves
(DEDI/UFS)

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz
Nascimento (DEDI/PPGED/UFS)

Profa. Dra. Marilene Santos (DEDI/UFS)

Prof. Dr. Paulo Sergio da Silva Santos
(DEDI/UFS)

Coordenação Comissão Científica

Profa. Dra. Livia Jessica Messias de
Almeida (DEDI/UFS)

Prof. Dr. Marco Aurelio Dias de Souza
(DEDI/PPGS/UFS)

Comissão Científica

Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno (Unirio)

Profa. Dra. Adelina Moura (Universidade
do Minho – Portugal)

Profa. Dra. Alexandra Okada, Open
University, Inglaterra

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias (UFS)

Prof. Dr. António Quintas Mendes
(Universidade Aberta – Portugal)

Profa. Dra. Betisabel Vilar de Jesus Santos
(Unit)

Prof. Dr. Carlos Alberto Vasconcelos
(UFS)

Profa. Dra. Cláudia Broitman,
Universidade Nacional de La Plata,
Argentina

Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto
(Unit)

Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato
(Unit)

Profa. Dra. Delma Barros Filho
(DEDI/UFS)

Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes
(DCQI/UFS)

Profa. Dra. Edméa Oliveira dos Santos
(UFRRJ)

Profa. Dra. Fernanda Amorim Accorsi
(DEDI/UFS)

Profa. Dra. Eliane Schlemmer (Unisinos)

Prof. Dr. Edvaldo Couto (UFBA)

Prof. Dr. Eucídio Arruda (UFMG)

Prof. Dr. Felipe Alex Santiago Cruz
(UFRA)

Profa. Dra. Isabela Rosalia Lima de Araujo
(DEDI/UFS)

Prof. Dr. José Paulo Brazão, Universidade
da Madeira, Portugal

Prof. Dr. João Carlos Relvão Caetano,
Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. João Paulo Gama Oliveira
(DEDI/UFS)

Profa. Dra. Joelma Carvalho Vilar
(DEDI/UFS)

Prof. Dr. José Carlos Santos (UNIT)

Prof. Dr. José Eduardo Franco, CLEPUL /
Universidade de Lisboa, Portugal

Profa. Dra. Josefa de Lisboa Santos
(DGEI/UFS)

Profa. Dra. Joseilda Sampaio de Souza
(DEDI/UFS)

Profa. Dra. Josevânia Teixeira Guedes
(FPD)

Profa. Dra. Jesus Maria de Sousa,
Universidade da Madeira, Portugal

Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi
(UFAL)

Profa. Dra. Livia de Rezende
Cardoso (DBI/UFS)

Profa. Dra. Livia Jessica Messias de
Almeida (DEDI/UFS)

Profa. Dra. Lúcia Amante (Universidade
Aberta – Portugal)

Profa. Dra. Lucila Pesce (Unifesp)

Prof. Dr. Marco Aurelio Dias de
Souza (DEDI/UFS)

Profa. Dra. Margarida Louro Felgueiras,
Universidade do Porto, Portugal

Profa. Dra. Maria Batista Lima (UFS)

Profa. Dra. Maria Jeane dos Santos
Alves (PPGCIR/UFS)

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz
Nascimento (DEDI/UFS)

Profa. Dra. Marilene Santos (DEDI/UFS)

Profa. Dra. Marilia Morosini (PUCRS)

Profa. Dra. Marizete Lucini (DED/UFS)

Profa. Dra. Mônica Andrade Modesto
(DEDI/UFS)

Profa. Dra. Nádia Maria Jorge Medeiros
Silva (UFVJM)

Profa. Dra. Patrícia Sá (Universidade de
Aveiro – Portugal)

Prof. Dr. Paulo Sérgio da Silva Santos
(UFS)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli (UFS)

Profa. Dra. Pricila Kohls dos Santos
(PUCRS)

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares (Unit)

Profa. Dra. Rosa Soares Nunes
(Universidade do Porto-Portugal)

Profa. Dra. Roselusia Teresa de Moraes
Oliveira (DED/UFS)

Profa. Dra. Rosemary do Santos (UERJ)

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
(UFPA)

Profa. Dra. Simone de Lucena (UFS)

Profa. Dra. Socorro A. Cabral Pereira
(UESB)

Profa. Dra. Stéphanie Gasse (Université de
Rouen – Normandie, France)

Profa. Ma. Daisy Mara Moreira de Oliveira
(DEDI/UFS)

Profa. Ma. Tereza Simone Santos de
Carvalho (UFS)

Coordenação de Comunicação e Marketing

Profa. Dra. Fernanda Amorim Accorsi
(DEDI/UFS)

Profa. Dra. Isabela Araujo (DEDI/UFS)

Profa. Dra. Joseilda Sampaio (DEDI/UFS)

Profa. Dra. Simone Lucena
(DEDI/PPGED/UFS)

Coordenação de Transmissões e Tecnomonitoria

Profa. Dra. Joseilda Sampaio (DEDI/UFS)

Profa. Dra. Simone Lucena
(DEDI/PPGED/UFS)

Profa. Dra. Mônica Andrade Modesto
(DEDI/UFS)

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	9
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA, DISCURSO E LEITURA(S) NA ESCOLA: <i>FALHA NOSSA, FOI MAL E SUPERQUÍVOCOS</i> NA REVISTA SUPERINTERESSANTE	30
CAMINHOS E POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA ..	48
EXPERIÊNCIAS LEITORAS DE ESTUDANTES	58
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	58
EXPERIMENTAÇÕES LITERÁRIAS: ARTES E LEITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	69
ORALIDADE E AS CRIANÇAS: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS DISCURSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
PROJETO “CONTOS DE CÁ PRA LÁ”:	85
UM OLHAR PARA A LITERATURA INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	85
UTILIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO-PE	96
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PERCEPÇÃO AMBIENTAL DOS ALUNOS DO 6º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA.....	107
ENTRE O DITO E O NÃO DITO: INFÂNCIA, CONSUMO E AMBIENTE	118
O DIÁLOGO ENTRE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	127
O TRABALHO DAS MULHERES PESCADORAS:	138
UM DESCORTINO DECOLONIAL	138
PESCA POR ARRASTO EM UMA PERSPECTIVA CTSA: UMA OFICINA DIDÁTICA NO ENSINO DE BIOLOGIA	150
ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA INFORMACIONAL (AMI): PERCEPCIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO	160
EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO REMOTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM NOVO MODO DE ENSINO	172
EDUCAÇÃO ON-LINE: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID.....	181
EDUCAÇÃO ON-LINE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	189
EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PANDEMIA: (RE)PENSANDO CONCEITOS, PRÁTICAAS E CAMINHOS	199
ENSINO REMOTO E O TRABALHO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO CONTEXTUALIZADA.....	211
ESTUDO EXPERIENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM COM USO DE MAPAS CONCEITUAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA	223
<i>GOOGLE FOR EDUCATION</i> NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES NO ENSINO MÉDIO.....	234
LETRAMENTO ACADÊMICO EM LÍNGUA INGLESA NA CIBERCULTURA: UMA CIBERPESQUISA FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....	246
OS DIÁRIOS ONLINE NA TRAMA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	256
O HOMEM CIBERCULTURAL: UMA SÍNTESE ENTRE O ORGÂNICO E O SILÍCIO	267
POSSIBILIDADES DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS VIVÊNCIADAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	290
PROFESORES EN CONTEXTO DE PANDEMIA (COVID-19): PANORAMA GENERAL EN VENEZUELA	302

REDE SOCIAL DIGITAL INSTAGRAM E GÊNEROS DISCURSIVOS: ANÁLISE E PERCEPÇÕES.....	313
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA E SIGNIFICATIVA NO ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS DA HUMANIDADE: A SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA.....	324
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	336
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ARACAJU-SE: UMA ANÁLISE DO PROJETO ILÉ-IWÉ.....	345
AS COTAS RACIAIS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.....	356
A POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE AS CULTURAS (INTERCULTURALISMO): UM ESTUDO SEGUNDO CATHERINE WALSH	368
EXPERIÊNCIAS E REALIDADES DOCENTES EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS: ENCONTROS, REFLEXÕES, DIÁLOGOS E DIFERENÇAS ENTRE MUSSUCA-SE E NOVA VIÇOSA-BA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA..	377
MAPEAMENTO DAS PESQUISAS EM NÍVEL NACIONAL COM A TEMÁTICA “CONCURSO DE BELEZA NEGRA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”	386
SERÁ QUE O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS ATENDE OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA?	398
“VAMOS FALAR SOBRE O RACISMO?” NA ESCOLA: PROJETO DE ENSINO EM GEOGRAFIA COMO EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	411
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO UM FATOR FACILITADOR AO ACESSO DE JOVENS E ADULTOS AO MUNDO DO TRABALHO	420
EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO: UM OLHAR SOBRE O CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SEMIÁRIDO DO NORDESTE II-II (CETEP) DE JEREMOABO – BA.....	427
EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO MULTISSERIADO:	438
DESAFIOS DE ONTEM E HOJE.....	438
ESCOLAS DO CAMPO: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DE EXISTÊNCIAS.....	451
PRÁTICAS AVALIATIVAS EM CONTEXTOS DE ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO	463
TRAJETÓRIA (AUTO)BIOGRÁFICA:	472
OS (DES) CAMINHOS DE UMA JOVEM RURAL	472
AS NORMAS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A PRÁTICA DA CONVIVÊNCIA EM TEMPOS DE (PÓS) PANDEMIA (COVID-19)	483
DA CELA A SALA DE AULA: CONCEPÇÕES ACERCA DOS IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL.....	490
ESCOLAS DE CHUMBO: O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL DE 1964	502
ESTADO DA ARTE DAS BASES DE DADOS COM ÊNFASE NA PARTICIPAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PERÍODO DE PANDEMIA	513
GUERRA CULTURAL, PERSPECTIVAS TEÓRICAS E A TRANSPOSIÇÃO REACIONÁRIA NO BRASIL	524
FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA SIGNIFICATIVA PARA UM PROCESSO DE ENSINOAPRENDIZAGEM EFETIVO	535
PAULO FREIRE: A CONCEPÇÃO DE HUMANO E DE EDUCAÇÃO E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA..	546
ABP E MOVIMENTO DRAG: UTILIZANDO A DIVERSIDADE COMO MECANISMO DE APRENDIZAGEM NAS ARTES	557
A DUALIDADE DO DISCURSO: O ESTUDO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DE GÊNERO.....	568
A IMPORTÂNCIA DAS COTAS PARA O ACESSO DE PESSOAS TRANS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS	579
“A TERRA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE”: PROBLEMATIZANDO A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO	590

DRAG QUEEN COMO HOMEM DO ANO? DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE PERFORMANCE DE GÊNERO PARA UM FAZER DOCENTE LIBERTADOR	602
ECOFEMINISMO NA ANÁLISE DAS MARGENS QUE SE ENTRECruzAM	614
ERA UMA VEZ AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS	625
MASCULINIDADE TÓXICA: EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS GÊNEROS E REPRESENTAÇÃO NA CULTURA VISUAL	634
NARRAR A SEXUALIDADE OU O CASO? PROBLEMATIZAÇÕES EM DISCURSOS JORNALÍSTICOS	644
“O AMOR É PEDAGÓGICO?” OU “NÃO SE APAIXONE PELO PODER”: MÍDIAS E A EDUCAÇÃO DOS AFETOS	655
AULAS REMOTAS PARA CRIANÇAS NO CONTEXTO PANDÊMICO: DIFICULDADES E DINÂMICAS NO AMBIENTE DOMÉSTICO	664
DESAFIOS E DIFICULDADES DOCENTES FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA	673
DESENHO NO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES SOBRE O EDUCAÇÃO INFANTIL	689
FILME (AUTO)BIOGRÁFICO: A INFÂNCIA “ROUBADA” E RECONSTRUÍDA DE ROBERTO CARLOS	700
INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDEZ NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	719
NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA: CARTA PARA A CRIANÇA QUE EU FUI.....	730
O QUE AS FAMÍLIAS ESPERAM DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	741
O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR ALÉM DA INTEGRAÇÃO	751
PRECONCEITO NA ESCOLA: A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA/BA	763
ADOCIMENTO MENTAL DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	793
AS IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO E BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	800
CURRÍCULO E CIDADANIA: A QUESTÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS E A SAÚDE.	808
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRÁTICA E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	820
FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	830
O ESTADO DA ARTE SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS	839
O SUJEITO PESQUISADOR E A FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE: O ENTRAR NA PÓS GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> E O COSER DOS PRIMEIROS COMPONENTES CURRICULARES	848
MANUAL ENCICLOPÉDICO: UM OLHAR GEOGRÁFICO E MATEMÁTICO.....	910

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jessica Souza Andrade¹
Jesica da Silva Tavares²
Milena da Silva Gomes³
Suely Cristina Silva Souza⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o despertar da leitura na vida das crianças durante a Educação Infantil por meio da aplicação de textos criativos e lúdicos que abordem diferentes gêneros. Partiu de uma pesquisa bibliográfica e de campo, pautada em teóricos como Soares (2012), Solé (1998), Nunes et al (2012), entre outros que nos permitiu aprofundar interpretações sobre os conceitos da importância da leitura nessa modalidade de ensino. Os resultados apontam que o ato de ler contribui para o conhecimento e o desenvolvimento infantil, já que através da leitura a criança mergulha em mundo diferente desde cedo estando em contato com o mundo letrado, a linguagem oral e escrita e o mundo da imaginação. Sendo assim, os professores da educação infantil necessitam entender que a leitura amplia as habilidades das crianças de forma significativa, pois quando leem por prazer e entendem o que estão lendo, possibilitam uma das formas de alcançar o conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Leitor. Leitura. Letramento. Literatura infantil.

ABSTRACT

This work aims to analyze the awakening of reading in children's lives during Early Childhood Education through the application of creative and playful texts that address different genres. It started from a bibliographic and field research, based on theorists such as Soares (2012), Solé (1998), Nunes et al (2012), among others that allowed us to deepen interpretations about the concepts of the importance of reading in this teaching modality. The results show that the act of reading contributes to children's knowledge and development, since through reading the child dives into a different world from an early age, being in contact with the literate world, oral and written language and the world of imagination. Therefore, teachers of early childhood education need to understand that reading significantly increases children's skills, because when they read for pleasure and understand what they are reading, they enable one of the ways to achieve knowledge.

Keywords: Child education. Reader. Reading. Literacy. Children's literature

INTRODUÇÃO

¹Licenciatura em Pedagogia; Centro Universitário Maurício de Nassau-Aracaju; jessicaandrade.souza@gmail.com

²Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Serviço Social; Centro Universitário Maurício de Nassau-Aracaju; jel-mai@hotmail.com

³Licenciatura em Pedagogia; Centro Universitário Maurício de Nassau-Aracaju; milenasilvag26@gmail.com

⁴Doutora em Educação. Licenciatura em Pedagogia; Centro Universitário Maurício de Nassau-Aracaju; Membro do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (DEHEA/UFS/CNPq); suelycss35@yahoo.com.br

O presente artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre a importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil. A leitura tem o poder de fortalecer laços afetivos entre a criança e o adulto, e entre eles, desenvolve também as habilidades de comunicação. O hábito de ouvir e contar histórias tem muitos significados e está relacionado ao cuidado afetivo, a construção da identidade, ao desenvolvimento da imaginação, a capacidade de ouvir o outro, e a de se expressar.

O trabalho com a literatura infantil favorece o desenvolvimento integral da criança, proporciona meios para que estas adquiram novas habilidades, como o aumento do vocabulário falado ou escrito, capacidade de reflexão, criatividade e criticidade. Percebemos que na contemporaneidade as crianças se afastaram cada vez mais do ato de ler. O acesso restrito a leitura no ambiente familiar, a TV, celulares, e a falta de incentivo, vem ocasionando o desinteresse pela leitura. Compreendemos que essa falta de interesse pela leitura traz dificuldades sentidas na escola: vocabulário precário, dificuldades em produzir e interpretar textos, erros ortográficos, conhecimentos restritos aos conteúdos escolares, entre outros.

Diante tais fatos, questiona-se: Como podemos despertar o interesse do aluno pela leitura durante a Educação Infantil? Acredita-se que, não se formam, alunos leitores na Educação Infantil que leem apenas durante as atividades na sala de aula e nos livros didáticos só porque o professor pede. É necessário, oferecer a essas crianças práticas de leituras por meio de textos criativos e lúdicos que abordem diferentes gêneros textuais para que se torne uma importante estratégia de encantamento e aumento do interesse pela leitura.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o despertar da leitura na vida das crianças durante a Educação Infantil por meio da aplicação de textos criativos e lúdicos que abordem diferentes gêneros. Trata-se de uma pesquisa de campo, estruturada em cinco seções: a primeira seção representa um texto introdutório. A segunda apresenta a metodologia utilizada. A terceira aborda os conceitos de literatura infantil, alfabetização, letramento e leitor. A quarta relata a experiência vivida durante a aplicação das práticas de leitura por meio de diferentes gêneros textuais na Educação Infantil. Por fim, a quinta seção aborda as considerações finais.

Percebemos que a atual realidade é que as crianças têm lido muito pouco e isso acaba prejudicando a aprendizagem, pois quem não ler muito tem dificuldades de aprender e memorizar as coisas do que aqueles que tem o hábito de ler. A pesquisa é de grande valia para acadêmicos, pesquisadores, professores e interessados na área, sobretudo para a formação de leitores por apresentar algumas formas e maneiras específicas de como deve trabalhar com a leitura na sala de aula de Educação Infantil.

2 METODOLOGIA

Esta seção descreve os caminhos e as ferramentas utilizadas para elaboração da pesquisa. Para Gerhardt e Silveira (2009), a metodologia científica representa “[...] o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 11). Para tanto, o método científico é “[...] um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 11).

Para Gil (2010), com base nos objetivos, é possível classificar as pesquisas em três grupos: Pesquisa Exploratória, Pesquisa Descritiva e Pesquisa Explicativa. Neste trabalho foi utilizada a pesquisa exploratória, que proporcionou maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão, sendo classificadas como pesquisa bibliográfica e estudo de caso (GIL, 2010).

No caso da pesquisa bibliográfica foram lidas obras de autores, a exemplo, de Soares (2012) sobre algumas reflexões sobre alfabetização e letramento, Solé (1998) que diz que a leitura é essencial para a compreensão do mundo em que vivemos. Os autores Nunes et al (2012), relatam que a família deve ser a primeira a incentivar a leitura, entre outros.

O estudo também abordou uma pesquisa de análise documental, baseada na análise de conteúdos de diversos formatos de documento ou de um determinado tipo específico, tais como fichas, mapas, fotografias, documentos legais, entre outros, com o objetivo de desenvolver respostas quantitativas ou qualitativas acerca de um fenômeno específico. Este tipo de pesquisa se desenvolve em 6 etapas, sendo elas: determinação do objetivo, identificação da fonte, localização da fonte e obtenção do material, tratamento dos dados, confecção das fichas, construção lógica e redação do trabalho (GIL, 2010).

Nas palavras de Coimbra e Martins (2013), “[...] o estudo de caso constitui um método de pesquisa de um fenômeno social, através da análise de um contexto específico dessa realidade” (COIMBRA; MARTINS, 2013, p. 32). Portanto, o trabalho utilizou o método de um estudo de caso para analisar as práticas de leitura ministradas em uma sala de aula, e como elas contribuem para o desenvolvimento das crianças da Escola Municipal Dr. Augusto do Prado Leite, da turma do Infantil II, turno matutino, localizada no município de Carmópolis, do estado de Sergipe.

Para coletar os dados utilizamos o método da observação, já que podemos disponibilizar vários meios para interpretar as análises. Desse modo, a pesquisa ocorreu durante as práticas desenvolvidas no Estágio Supervisionado, do curso de Pedagogia, da Faculdade Maurício de Nassau, localizada no município de Aracaju, do estado de Sergipe.

A observação como técnica de pesquisa pode assumir três modalidades: espontânea, sistemática e participante. Na observação espontânea, o pesquisador, permanece imune aos fatos, grupo ou situação que pretende estudar. Já na observação participante o pesquisador participa da vida do grupo, comunidade em que realiza a pesquisa. E finalmente a observação sistemática, nesta é elaborado um plano de observação para orientar a coleta, análise e interpretação dos dados (GIL, 2010, p. 121).

Tais análises buscam averiguar que é essencial que os professores na sua prática docente usem a leitura como estimulante para participação das crianças em sala, pois sua função é primordial. Assim, o ato de ler no âmbito escolar, propicia o desenvolvimento intelectual dos alunos, aumento da interação entre eles, facilitando a aprendizagem e o conhecimento de novos saberes no decorrer do processo.

3 CONCEITOS DE LITERATURA INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LEITOR

A literatura infantil apresenta às crianças um universo de magia, emoções, sentimentos, sentidos e significados, a partir da interação com o livro, com o mundo das histórias, promovendo o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, de valores culturais, éticos e morais de forma prazerosa.

No processo de alfabetização e letramento, a literatura infantil oferece objetivos específicos de aprendizagem através do contato direto com a leitura, com as imagens, o contato com o livro leva as crianças a desenvolverem a imaginação, aprenderem valores éticos, morais e culturais. A cultura implica no modo de ser da sociedade, e a literatura sendo um fato cultural, acompanha esse desenvolvimento revelando dimensões culturais.

Ler o mundo, ouvir histórias são fatores que influenciam na formação do leitor, uma vez que a formação do leitor se inicia nas suas primeiras leituras de mundo, na prática de ouvir histórias narradas oralmente ou a partir de textos escritos, na elaboração de significados e na descoberta de que as marcas impressas produzem linguagem (CORSINO, 2009, p. 57).

A literatura infantil é fundamental no contexto escolar, pois incentiva as crianças ao hábito da leitura, contribuindo para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Para que esse processo aconteça é preciso que a escola tenha comprometimento para formar leitores dentro da nossa sociedade. Na concepção de Frantz (2011), “[...] a literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas” (FRANTZ, 2011, p. 20).

A leitura deve estar presente na vida do indivíduo desde a primeira infância e tem um papel importante no processo de aprendizagem da criança, já que por meio da leitura que o cidadão começa a desenvolver a sua linguagem e decifrar textos escritos. Desse modo, “[...] a leitura faz com que o leitor se conheça e se descubra na observação de outras vidas, de outras realidades, que possuem muitos pontos que se aproximam da sua própria vida e suas experiências cotidianas” (FRANTZ, 2011, p. 42).

As práticas de leitura por meio de textos criativos e lúdicos que abordem diferentes gêneros textuais é um dos elementos fundamentais para despertar o gosto pela leitura em crianças pequenas, quando bem trabalhadas. De acordo com Villardi (1997), não basta ensinar a ler, é preciso ensinar a gostar de ler, com prazer isto é possível, e mais fácil do que parece, isto tudo é possível quando a história é contada com arte e diversão.

A alfabetização é uma questão bastante discutida na educação, e de muita importância, por décadas se observam quais são as dificuldades para alcançar tal objetivo que é alfabetizar. Desta maneira, trazem-se aqui alguns conceitos de alfabetização e letramento na visão de diferentes autores que estudaram sobre o tema. Nas palavras de Freire “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...] A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 2011, p. 10).

A alfabetização é o processo de aprendizagem em que o aluno entende o que é a leitura e a escrita. Logo compreende-se que o aluno decodifica e compreende os dados recebidos, interpretando-os e utilizando os mesmos de uma forma construtiva. Em outras palavras, a alfabetização “[...] vai além do saber ler e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem” (KRAMER, 1986, p. 17). Neste sentido, não basta apenas ler e escrever, é preciso entender o que é a leitura e a escrita, sem dúvida, “[...] alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido e escrito” (OLIVEIRA, 2002, p. 25).

A autora Magda Soares nos diz que, "[...] alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas" (SOARES, 2012, p. 15). Entende-se que alfabetizar é decodificar, porém como posto anteriormente é preciso ir, além disso, é necessário ser um processo significativo de aprendizagem, as informações recebidas devem ser assimiladas, interpretadas e utilizadas pelos indivíduos nas práticas sociais. A alfabetização é um processo que não termina, pois no decorrer de nossas vidas estaremos sempre em constante aprendizagem, seja na questão intelectual na escrita ou na fala estar aprendendo é estar se alfabetizando.

Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente a alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido (SOARES, 2012, p. 15).

Alfabetizar não é apenas ensinar códigos de língua escrita, não deve de maneira alguma ser um processo mecânico hoje e nem basta apenas saber ler e escrever, mas que se saiba fazer uso da leitura e da escrita.

Pode se concluir da discussão processo de alfabetização a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam porque o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área do conhecimento a que pertencem (SOARES, 2012 p. 18).

Neste sentido, no processo de alfabetização a criança precisa compreender e adquirir diversas habilidades para utilizar a leitura e a escrita como condições fundamentais de participação das questões sociais. Para atender essa demanda de se relacionar com a sociedade surgiu o letramento. O letramento é um termo recente utilizado no Brasil, como condição de utilizar práticas de leitura e escrita com autonomia no contexto social (BROTTO, 2008).

Para Justo e Rubio (2013), o letramento "[...] surgiu da palavra inglesa 'literacy' (letrado)", pois além de ler e escrever é necessário utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais. Ainda, para os autores afirmam que a pessoa letrada "[...] não é mais 'só aquele que é versado em letras ou literatura'", e sim "[...] aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz

uso competente e frequente de ambas" (JUSTO; RUBIO, 2013, p. 2). O letramento é um conceito enraizado na alfabetização e por algumas vezes são confundidos.

De acordo com Tasca e Guedes (2013) o letramento está sendo discutido no ambiente escolar associado à alfabetização, porém é preciso ampliá-lo e enriquecê-lo, e mais, é necessário ensinar a ler e a escrever e oferecer oportunidade de utilizar em práticas sociais. Almeida (2014) explica que o letramento "[...] designa na ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita em diversas situações sociais" (ALMEIDA, 2014, p. 205), mas reforçando o uso no contexto social, pois o letramento surgiu para complementar à alfabetização, pois não basta apenas ler e escrever.

Para Soares (2012) o letramento resulta, em “[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p. 18), além disso de utilizá-las em situações do dia-a-dia. Para Tfouni (1988), enquanto a alfabetização diz respeito às habilidades individuais para a leitura e a escrita, o letramento envolve a dimensão social, pois focaliza aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita. Ainda Soares (1998) define o letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Ou toda condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 39).

O letramento vai além da escrita e leitura, pois o aluno compreende e exerce as práticas sociais da escrita. No letramento ele percebe o sentido amplo da alfabetização, pois além de dominar o código oral e escrito reconhece as características e usos dos textos. Nas palavras de Kleiman (1995) “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18)”. Conforme posto até agora, o letramento surgiu para atender as demandas da sociedade contemporânea.

As crianças têm contato com os livros por meio da história, sendo “[...] importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1995, p. 16). A contação de histórias deve fazer parte do trabalho do educador na Educação Infantil, pois é através dela que as crianças desenvolvem a oralidade, a criatividade, a imaginação e o gosto pela leitura.

A leitura é essencial para a compreensão do mundo em que vivemos, não é apenas decodificar palavras, soletrar sílabas, aprender fonemas, é preciso ser capaz de compreender o

texto que lê, mas quando “[...] a leitura envolve a compreensão, ler tornar-se instrumento útil para aprender significativamente” (SOLÉ, 1998, p. 46). O conceito de leitura esta geralmente resumido a decodificação da escrita. A atividade de leitura não tem a ver com uma simples decodificação de símbolos, mas significa, interpretar e compreender o que se lê.

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoas com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto e esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. A leitura está presente em nossas vidas intensamente, ela tem relação com muitas de nossas atividades, na escola, no trabalho, ler um bilhete ou uma receita, na lista de compras. Lemos manuais para poder utilizar algum produto, rótulos de produtos para saber seus ingredientes e data de validade, jornal para nos informar sobre o mundo a nossa volta e muito mais (SOUZA, 1992).

Para Zilberman (1988), “[...] a prática da leitura se difunde enquanto hábito e necessidade em decorrência também de outros fatores, a maior parte de ordem social” (ZILBERMAN, 1988, p. 34). O gosto pela leitura se faz necessário para o próprio progresso da sociedade e deve ser estimulado desde os primeiros anos em sala de aula.

A leitura, como processo de compreensão de enunciados, fonte de conhecimento interação com o mundo, provoca o desenvolvimento intelectual do ser humano, além de favorecer a formação social da consciência, permitindo a atuação crítica do meio em que vive. É essencial praticar o hábito da leitura rotineira para apreciar uma boa obra (DAUTO, 2006).

A prática de leitura ativa uma série de ações e estratégias que ajudam o leitor na compreensão do texto, diversificando de acordo com a finalidade da leitura. A compreensão, o comportamento e as atitudes de leitura acontecem como processo contínuo, tranquilo e sem suspensão. É formada por complexidade e determinada por tensões, que rodei o leitor. Então, sendo assim, é oportuno ter conhecimento da essência desse processo, ou melhor, as habilidades estratégias que o leitor usa para a construção de sentido no ato de ler (BAKHTIN, 1997).

O hábito de ler é essencial, pois é uma forma de adquirir conhecimentos. Destacamos ainda que, o ser humano é capaz de compreender, transformar e entender vários tipos de leituras, mas antes de tudo, é necessário fazer uso da leitura como fonte privilegiada e prazerosa da aquisição do conhecimento. O ato de ler permite a interação do homem em sociedade por meio da palavra escrita. O leitor é um ser ativo que dá sentido ao texto. A palavra escrita ganha significados a partir da ação do leitor sobre ela (SILVA, 2010).

Pessoas que não são leitoras tem a vida restrita a comunicação oral e dificilmente amplia seus horizontes, por ter contato apenas com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] ‘é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido’, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles, abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito a diversidade (GROSSI, 2008, p. 3).

A criança que é estimulada a ler desde pequena ela com certeza será um adulto questionador e crítico, assim, o indivíduo que não lê não terá base literária e experiências para formar opinião sobre qualquer assunto. O papel da escola, vai além da formação de leitores, é preciso formar leitores que pensam e mantenham uma relação crítica e opinativa com o que está sendo lido, que buscam entender o conteúdo transmitido com o objeto de leitura. Para [...] formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto [...] (BRASIL, 1999, p. 69).

A escola tem um dever para com os alunos, deve estimular à leitura, ensinando-os, mas não apenas na forma gráfica, ou seja, o letramento da forma, mas a como se ler os fatos, as mensagens que estão implícitas no contexto, formando cidadãos conscientes do mundo ao seu redor, passando a mensagem que por meio da leitura pode-se conquistar conhecimento e crescimento intelectual, que através da mesma pode-se descobrir e redescobrir fatos que possam vir a ter várias formas de interpretação. O leitor competente é o sujeito “[...] que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma de suas necessidades. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade” (BRASIL, 1997, p. 41).

O sujeito leitor é quem, em sua preexistência, se torna produtor da interpretação do texto, ao mesmo tempo em que se coloca como contemporâneo a ele, produzindo leitura, especificamente de sentido, garantindo sua eficácia, organizando-se com seu conhecimento de um eu-aqui-e-agora, relacionando-se com ele sem perder sua originalidade. Assim, compreende-se que o leitor é aquele que está conectado no mundo da leitura, ler com objetivo de dar sentido e compreensão do texto que está lendo, tornando-se capaz de criar outros textos vários sentidos e sendo capazes de formar outros leitores (ORLANDI, 1995).

A literatura é o ponto de partida para a formação de novos leitores. Por meio dela, a ficção se junta a realidade. Ao unir realidade e fantasia, o livro de literatura junta todos os temas da vida, causando o interesse de qualquer pessoa, em qualquer idade. A literatura infantil “[...]”

é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização” (CAGNETTI, 1996, p. 7).

A literatura para crianças, por meio do texto escrito e da ilustração, expressa o desafio do autor para criar uma narrativa que trave com o leitor um diálogo atraente, lúdico e inteligente e ao mesmo tempo aborde questões de interesse particular e geral, introduzindo o jovem leitor de maneira positiva ao mundo da escrita. Uma das possibilidades da literatura é a de entrar em um mundo em que tudo é possível, a imaginação mostra lugares nunca vistos antes, e o faz de conta mistura a realidade com a ficção (ZILBERMAN, 1985).

Nas palavras de Zilberman (1985), “[...] a literatura infantil sintetiza por meio do recurso de ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com que o leitor vive cotidianamente. [...]” (ZILBERMAN, 1985, p. 22). Ao alimentar o imaginário, um bom livro leva a criança e o professor a perguntar e a procurar respostas, desenvolvendo as capacidades de observar, analisar, refletir, criticar e criar, com senso de humor e liberdade. Como prática social e cultural, o ato de promover a leitura e a escrita pede a mediação de outra pessoa que leia e escreva habitualmente. Só um leitor é capaz de formar outro leitor. É preciso que o professor proponha aos alunos situações de aprendizagem para construção do conhecimento. A literatura infantil é um instrumento que contribui para elaboração destas situações.

[...] desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister da relevância ao processo de compreensão, pois é esta que complementa a recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre a significação e a situação atual e histórica do leitor. [...] (ZILBERMAN, 1985, p. 24).

Um elemento essencial na formação da criança é a leitura. Ler é o que proporciona ao longo de nossa existência, as condições para o crescimento do homem. Werner Zoltz, em uma entrevista a Suely Cagnetti coloca que a leitura:

[...] desenvolve a reflexão e o espírito crítico. É fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo. Propicia o crescimento interior. Leva-nos a viver as mais diferentes emoções, possibilitando a formação de parâmetros individuais para medir e codificar nossos próprios sentimentos [...] (CAGNETTI, 1986, p. 23).

O autor Paulo Freire (2000), diz que a prática de ler não está relacionada à leitura de um texto, no sentido tradicional, através da interpretação da linguagem e da escrita. Na sua perspectiva, essa atividade se manifesta de diversas formas de modo que, mesmo antes de uma

criança se alfabetizar ela já lê o mundo que a cerca. Para o autor o ato de ler é uma forma de conhecer o mundo, que “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da língua escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela” (FREIRE, 2000, p. 9).

O professor deve estimular as crianças, possibilitando o acesso aos mais diferenciados tipos de textos, lendo para elas com entonação adequada e escolhendo a literatura compatível com a faixa etária dos alunos. É preciso que tanto a escola quanto a família incentivem as crianças a ler, praticando uma leitura de forma prazerosa, sem compromisso, e que essa leitura faça sentido, estabelecendo uma relação entre o texto e o mundo da criança (NUNES ET AL, 2012).

Devemos introduzir a criança no mundo da leitura antes mesmo do início do processo de alfabetização, sendo realizadas práticas de leituras criativas e estimulantes, tanto pelos professores quanto pela família. A família exerce um papel muito importante, pois a criança pode ser estimulada e incentivada a ler desde o nascimento e durante toda sua infância. Assim que a criança entra na escola, os professores devem continuar o trabalho de valorização da leitura, pois o “[...] mais importante do que ensinar vogais e alfabetos nas series iniciais do ensino fundamental, seria apresentar aos alunos o contato com a língua escrita com diferentes tipos de linguagens, pois é a partir daí que eles aumentarão sua compreensão, poderão fazer múltiplas leituras do mundo que os cerca” [...] (NUNES ET AL. 2012, p. 3).

O educador preocupado com a formação, com o gosto pela leitura deve reservar espaços em que proponha atividades novas sem o compromisso de impor leituras e avaliar o educando. Sendo assim, “[...] é preciso entender que gostar de ler não é um dom, mas um hábito que se adquire [...] investir em pequenos leitores é uma das muitas maneiras de semear futuros leitores assíduos” (NUNES, 2012, p. 15).

Infelizmente o incentivo à leitura no seio familiar nem sempre acontece, já que muitos pais ou responsáveis não sabem ler, outros precisam trabalhar o dia todo para sustentar a casa, tendo pouco ou nenhum tempo para esse momento com a criança. Muitos reconhecem a importância da leitura, mas, nem sempre existe a possibilidade para realiza-la em casa. As famílias acabam transferindo a responsabilidade pela formação do gosto pela leitura para a escola, acreditando que esta terá melhores condições de atender a seus filhos (NUNES ET AL, 2012).

Muitas crianças quando iniciam a vida escolar não tem interesse pela leitura e ao longo dos primeiros anos de escolaridade continuam desinteressadas. É preciso que o professor

demonstre interesse nesse despertar, fazendo seus alunos uma leitura diversificada, livros variados, revistas, textos, histórias em quadrinho, poemas, notícias, histórias infanto-juvenil, entre outros, para chamar a atenção dos alunos, motivar a curiosidade e o gosto pela leitura. Algumas vezes é necessário que o professor solicite que os alunos leiam, observem figuras/imagens e construam suas próprias histórias como oportunidade de desenvolver a imaginação para criar livremente, a partir de uma imagem, e em seguida ver sua produção valorizada na medida em que é escrita e depois lida por outros (NUNES ET AL, 2012).

A inserção dos diversos gêneros textuais na aprendizagem da criança favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como criar momentos diversificados utilizando recursos variados onde a construção do conhecimento seja favorecida, com o apoio da ludicidade. A literatura infantil contribui de forma significativa para o desenvolvimento do autoconhecimento, senso crítico, valores morais e virtudes; ou seja, atua na formação da identidade e influência nas relações com o todo (FERREIRO, 1996).

A leitura na infância é essencial, pois é a fase onde a criança está construindo o seu “eu”, formando seus valores, identificando suas virtudes, aprendendo o que é o certo ou errado e como o mundo funciona para assim moldar suas condutas. É neste momento que a criança desenvolve características importantíssimas para o sucesso na vida adulta e em suas relações, seja no âmbito acadêmico, profissional ou pessoal.

4 INCENTIVO E AÇÃO: O ATO DE LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Escola Municipal Dr. Augusto do Prado Leite, existia há 28 anos, sendo uma unidade escolar da rede pública municipal, localizada na Rua Ariosvaldo Souza, s/n. Funcionava no período matutino e vespertino, atendendo ao Ensino Infantil, e reunia 175 alunos. A escola procurava manter a participação dos pais na escola por meio das reuniões e eventos em datas comemorativas.

A observação das práticas de leituras e escritas foram realizadas na sala do Infantil II, período matutino, na turma composta por 20 alunos (7 meninas e 13 meninos), com faixa etária entre 4 e 5 anos de idade. A professora regente lecionava há 16 anos na Educação, sendo licenciada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Tiradentes (UNIT) e no período do estágio informou que pretendia cursar pós-graduação em Educação Inclusiva. Sempre tão atenciosa, tratava todas as crianças com muito carinho, sem distinção, tinha domínio de sala, conseguia ter a atenção dos alunos, uma ótima professora.

A escolha por essa escola e turma, ocorreu no momento do Estágio Supervisionado, do curso de Pedagogia, do Centro Universitário Maurício de Nassau, localizada no município de Aracaju, estado de Sergipe, onde percebeu-se a necessidade de se trabalhar com uma variedade de textos para despertar o gosto pela leitura nos alunos da Educação Infantil.

Devemos estimular o interesse e o hábito da leitura nas crianças desde cedo. Neste contexto, desenvolver nas crianças, desde pequenas, o interesse pela leitura, é acreditar em um futuro melhor. Sendo assim, os pais e a família têm grande responsabilidade nesse processo. Nessa direção os PCN da Língua Portuguesa nos advertem que, “[...] a leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata (BRASIL, 1997, p. 36).

Percebemos que existia uma preocupação com o desenvolvimento do conhecimento infantil e com a aquisição da linguagem oral e escrita. Somente ensinar a ler e escrever não era o suficiente. Sendo assim, é necessário criar possibilidades para que todos possam participar do mundo letrado, onde a leitura e a escrita exerçam a função de algo necessário. É importante levar em conta que, cada criança tem seu modo de falar e que cada um tem o seu tempo para aprender a ler e a escrever (SILVA, 1990).

Desta forma, o procedimento utilizado nesta pesquisa oportunizou as observações diárias sobre o desenvolvimento dos alunos dentro da sala de aula antes da aplicação das dinâmicas, pois notou-se que a maioria dos alunos tinham contato com livros, já que gostavam de ler, além de ouvirem a leitura lida pela professora, sendo ela posteriormente recontada por eles. Acredita-se que este fato ocorria porque as crianças eram motivadas a ler contos infantis diariamente tanto em casa quanto na sala de aula, uma vez que tinham o momento específico para a leitura.

A professora no momento da leitura, pegava vários livros e colocava sobre o tapete e as mesinhas para que os alunos escolhessem os que mais chamavam atenção deles, era uma festa.... Eles ficavam muito contentes!! Quando escolhiam um livro pediam para que a história fosse contada, alguns já conheciam a história e queriam contar.

Os alunos sempre aproveitavam os momentos da hora da leitura, faziam leituras individuais e junto com os colegas, mesmo sem saberem ler se mostravam curiosos e realizavam leitura visual, que é muito importante para o desenvolvimento do pensamento, da imaginação, pois o contato com os livros é essencial e faz com que a criança observe o mundo a sua volta, além de desenvolver a escrita e a linguagem por meio de imagens e símbolos do mundo real.

No primeiro dia de observação contamos história “Os Três Porquinhos”, uma fábula onde os personagens são exclusivamente animais. Antes de iniciar o enredo da história organizamos os alunos sentados em forma de círculo, próximo ao cantinho de leitura e pedimos para eles prestarem atenção. Iniciou-se apresentando o livro, o tema, o autor, lendo sempre com entonação de voz, fazendo gestos e sempre mostrando as gravuras do livro.

Depois propomos uma conversa com perguntas para saber o que os alunos acharam em relação a história. As crianças ficaram empolgadas, faziam muitas perguntas, alguns já conheciam a história, depois pegaram o livro e recontaram a história, do jeitinho único de cada um. Pode-se dizer que as imagens foram muito importantes para prender a atenção dos alunos, despertando a curiosidade. Sem dúvida, o “[...] trabalho com a oralidade assume um importante papel no processo educativo” (CHAER; GUIMARÃES, 2012, p. 76).

Nos demais dias de observações notamos o modo como as crianças eram acolhidas e orientadas pela professora, assim como as rotinas e os espaços. As crianças desta turma interagiram durante as atividades, eles contam, pintam, desenharam, viviam o mundo deles, ficamos fascinadas. Isso foi algo positivo no decorrer dos dias, em termos de experiência e conhecimento. Antes de iniciar a leitura todos sentaram-se no tatame, enquanto a professora fazia a leitura, notava-se as expressões das crianças pelo mistério que ali envolvia.

A professora fazia perguntas durante a narração do texto estimulando os pequenos para emitir hipóteses, assim como a interpretação da imagem para incentivar a participação da leitura. Ao término da leitura as crianças pediram para que se repetisse, a professora disponibilizou o livro e a partir das imagens eles reviviam a história. Ela acreditava que se a literatura não for explorada, estas crianças, posteriormente, poderão necessitar de um tempo maior, oferecido pela escola, para explorar o pensamento mágico e imaginativo; ou seja, que a literatura infantil oferece adentrar ao universo da cultura escrita, minimizando as dificuldades futuras, tanto na leitura como na alfabetização.

Ao ouvir a fala das crianças, percebemos que estava presente uma composição de coisas que a gente demora um tempão para ensinar e quando chega lá nas últimas séries os alunos não sabem, e eles já utilizam de forma natural o apostro resumitivo (estabelece relação sintática com outro termo da oração), a exemplo: Aquela menina, a Helena, ainda não lanchou, e o vocativo (não estabelece relação sintática com outro termo da oração) exemplo: Helena, venha lanchar. As crianças já utilizavam frases formadas, prontas, informações claras.

Diante disso, é preciso que o professor esteja atento a alguns aspectos como, o conhecimento prévio que a criança possui, pois a partir dele novos conhecimentos serão construídos de um modo ou de outro; é preciso conhecer e respeitar o momento em que as

crianças se encontram e buscar desenvolver uma metodologia adequada ao processo ensino aprendizagem. “O educador deve estar atento à maneira com que irá desenvolver o aprendizado da leitura” (PAUSAS, 2004, p. 24).

Quando o professor pretende formar leitores, deve estar disposto a mudar e enriquecer a sua forma de trabalhar [...] Utilizar diferentes tipos de textos [...] Criar situações de contato e manipulação dos diferentes suportes de textos [...] Criar situações reais de leitura, solicitando ao aluno que leia tendo um objetivo em vista [...] (LEITE, 2002, p.300).

A escola tem um papel fundamental na formação do leitor, por isso, ela precisa assumir uma proposta séria de questionamento e valorização da função da leitura no desempenho escolar do aluno. Ela não pode ficar satisfeita com uma leitura mecânica e desestimulante, devem formar leitores para a vida, capazes de viver em sociedade.

As crianças aprendem desde o momento em que vêm ao mundo. Uma criança aprende ouvindo conversas de sua mãe, dentro e fora de casa. Ela aprende quando seu pai dá-lhe uma chance para trabalhar com pregos e martelo. Ela aprende quando acha necessário verificar o preço de um equipamento esportivo num catálogo. Ela sempre aprende com objetivo de atribuir significado a alguma coisa, e especialmente, quando existe um exemplo, um modelo a ser seguido. (RODRIGUES et al., 2003 p.238.)

Compete a escola responsabilidade de dar o melhor para que o ensino aconteça por meio dos conhecimentos que precisam ser ensinados para que a criança, o jovem, os adultos possam usar com propriedade a língua escrita e a falada para se expressar bem, por que se essa função não for cumprida, serviu para que?

Então dizemos: a criança sabe falar? Não, ela não sabe, ela sabe falar o que tá escrito, dito por outro, muita das vezes ela não entende o que foi dito, então ela precisa ter autonomia, autoridade satisfatória, para que ela possa fazer uso em situação diversas de aprendizagem. É onde entra a questão do letramento, a criança se alfabetiza, tira tudo do quadro, sabe ler, mas ela sabe fazer as associações das mais diferentes situações da vida? Muitas vezes não. Por isso, a necessidade do letramento ser pela vida toda, onde o aluno precisa fazer parte, usar de forma precisa a oralidade, vamos trabalhar a oralidade.

A linguagem oral é um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências, ingressamos no mundo. Assim, ela amplia nossas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que:

A aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p. 120).

É preciso considerar que a linguagem oral é o principal instrumento de comunicação. É essencial reconhecer que a fala é básica na vida e de muita importância para o ser humano. Segundo Araújo (1965), “[...] o homem está na permanente dependência dos símbolos verbais e, por esse motivo, o desenvolvimento da linguagem é elemento essencial à sua perfeita realização na sociedade em que vive” (ARAÚJO, 1965, p. 11). Dessa forma, todos precisam saber se expressar e usar a linguagem em variadas situações comunicativas: conversas, entrevistas, seminários, ao telefone, falar em público, entre tantas outras.

É preciso, portanto, ensinar à criança a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. Em relação a isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que:

O desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas (BRASIL, 1997, p. 49).

Temos um aluno que grita na sala de aula, que faz uma bagunça, vamos trabalhar a linguagem oral com essa criança, planejando atividades que possa ajudar esse aluno a expressar-se melhor, corrigindo a forma de como pronunciam as palavras e o tom que deve ser usado ao se pronunciar, é preciso montar um planejamento e direcionar esse aluno, por que as coisas não podem ser feitas sem planejamento. O planejamento é fundamental, ele é flexível. Através dele que vamos ver o que deu certo, o que deu errado, o que precisa ser retomado, onde eu errei, por que o professor precisa partir dessa responsabilidade de que quanto mais conhecimento nós temos, mais a nossa responsabilidade aumenta. Também tem os pais e com certeza a maior responsabilidade é deles, mas quem detém o conhecimento que precisa ser passado para o aluno são os professores por meio de discussões, conversas, embates como solução para resolver problemas. A responsabilidade dos pais é de educar seu filho.

Deixamos uma inquietação: Qual seria a principal causa da ausência de interesse pela leitura? Tiro pelas experiências conhecidas, onde o aluno, a criança ou a pessoa quer ler aquilo que lhe interessa, não querem ler simplesmente por que o professor quer que ele leia.

O livro didático, por exemplo, apesar de ser um material muito importante, ele não pode ser dado como único material, por que se não a gente fecha as possibilidades de discussões, de interpretação, de conhecimento, então, é preciso fazer uma seleção de leitura, pode ler qualquer coisa, mas, não ler tudo. Essa leitura seletiva, também é importante, por que é da leitura que nós vamos partir para a questão da escrita. Os alunos precisam encontrar significado nas atividades que estão sendo realizadas, e durante a leitura não pode ser diferente, temos que oferecer uma leitura que alimenta a imaginação e desperta o prazer em ler.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando a importância do processo de introdução da leitura na Educação Infantil descobrimos que o ato de ler contribui para o conhecimento e para o desenvolvimento, pois é através da leitura que a criança mergulha em mundo diferente. É fundamental ler para as crianças desde cedo, pois assim estaremos possibilitando a elas contato com o mundo letrado, com a linguagem oral e escrita e com o mundo da imaginação. As crianças que tem acesso a livros e outros materiais escritos e são envolvidas em diversas práticas de leitura se desenvolvem melhor.

A literatura infantil é um recurso importante para o desenvolvimento educacional, visto que, é por meio dela que a criança tem a oportunidade de modificar sua visão e enriquecer sua linguagem. Sendo assim, o professor deve ser um profissional capaz de planejar, criar e recriar com muito cuidado suas práticas pedagógicas no processo de ensino, buscando materiais adequados, narrar histórias de forma dinâmica capaz de encantar e motivar os alunos ao mundo da leitura.

Desde criança até a vida adulta precisamos de fantasia, dar asas à nossa imaginação e de aprender com as experiências de outras pessoas, e a leitura nos proporciona tudo isso. A leitura deve ser um momento de prazer, e devemos estimular a criança a desenvolver a sua imaginação quando lê sozinha ou quando alguém ler para ela, nesta ocasião o papel do professor de educação infantil torna-se muito importante, ao contar histórias para as crianças ele tem que encanta-las, e para isso ele tem que gostar da história, tem que aproveitar o momento para cativar e encantar as crianças.

Os professores da Educação Infantil necessitam entender a importância do trabalho realizado nessa modalidade educacional para ampliar as habilidades das crianças de forma

significativa, e formar estudantes que leem por prazer e que entendam o que estão lendo, já que ler é uma das mais importantes formas para chegar ao conhecimento.

Desse modo, devemos estimular o trabalho de leitura desde a Educação Infantil, com técnicas variadas que sejam capazes de despertar nas crianças o interesse e o prazer pela leitura, só assim estaremos contribuindo para a construção de uma sociedade letrada. A literatura infantil é algo fundamental para o processo de introdução da leitura para as crianças nos anos iniciais. Sem dúvida, esta pesquisa é importante, pois traz em sua estrutura formas de como se trabalhar com a literatura infantil.

Cientes de que a pesquisa não acaba por aqui, cabe destacar que o trabalho incentivou as crianças a terem o hábito de leitura tanto no ambiente doméstico quanto no ambiente educacional, levando-os ao mundo da imaginação quando ouviram ou contaram histórias. Assim, podemos estimular a leitura por meio de variados gêneros textuais e aplicá-los de acordo com a realidade educacional dos alunos durante o processo da aprendizagem.

Também oferece um pequeno suporte aos pedagogos, professores e pesquisadores da área para orientar seus textos, apesar de não representar uma totalidade, cabendo aqui oportunidade de ampliação e produção de novas oportunidades que complemente o entendimento desta temática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gosturas e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti; FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, 1(1):204-218, 2014. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf>. Acesso em 19 de set., de 2020.

ARAÚJO, Maria Yvonne Atalécio de. **Experiências de linguagem oral na Escola Primária**. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 1ª ed.** Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: SEED, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1997.

BROTTO, I. J. O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

CAGNETTI, Suely de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1986.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Pergaminho, (3): p. 71- 88, nov. 2012.

COIMBRA, M. N. C. T.; MARTINS, A. M. O. O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. **Revista Nuances: estudos sobre Educação** 24, 3: 31 - 46, 2013.

CORSINO, Patrícia. **Prática Educativa da Língua Portuguesa na Educação Infantil**. Curitiba: IESDE Brasil/A. 2009.

DAUTO, Roberto Cerqueira. **A importância da leitura no mundo contemporâneo**, 2006. Disponível em:
<http://www.recantodasleituras.uol.com.br>. Acesso em 17 de set., de 2020.

DÍEZ, de Ulzurrun Pausas, Ascen. **A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2004. (Biblioteca ARTMED, Alfabetização e linguística).

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RG: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 39 Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 16 de set., de 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GROSSI, Gabriel Pillar. **Leitura e sustentabilidade**. Nova Escola, São Paulo, SP, nº 18, abr. 2008.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. Vol. 4, nº 1, 2013. Disponível em:

<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Editorial.pdf>. Acesso em 19 de set., de 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização**: Dilemas da Prática. In: KRAMER, Sonia et al (org). Rio de Janeiro: Ltda., 1986.

LEITE, Adina Benaia Borges et al. A importância da leitura feita pelo professor para as crianças na formação de alunos leitores e produtores de texto. **Akrópolis**: Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, Umuarama, v.10, n.4, p. 299-303, out./dez. 2002.

NUNES, Izonete et al. A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney. In. **Revista eletrônica da Faculdade de Alta Floresta**, v. 1 n. 2. Editora: REFAF – 2012. Disponível em:

<http://www.refaf.com.br/index.php/refaf/article/view/53/pdf>. Acesso em 17 de set., de 2020.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: Machado, Maria Lucia A. (Org.). **Encontro e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002

ORLANDI. Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

RODRIGUES, Eliane Medeiros et al. **A importância da família para a formação do leitor**. Akrópolis, Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, Umuarama, v.11, n. 3, p. 237-240. jul./set. 2003.

SILVA, Klyvia Larissa de Andrade. **Formar Leitores**: um desafio da escola. Revista ABC Educatio, Tocantins, v. 2, n.1, 2010, p. 42-46.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. **Construindo a leitura e a escrita**: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização. 2 ed. São Paulo: Ática, 1990. p. 32 (Educação em ação).

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas. Centro de Alfabetização, leitura e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed, Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992

TASCA, Danieli Sebastiana Oliveira. GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos: o que dizem as professoras



alfabetizadoras? **Cad. CEDES** [online]. 2013, vol.33, n.90, p.257-276. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000200006>. Acesso em 16 de set., de 2020.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler**: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil**: sua história e suas instituições. Campinas: Unicamp, 1988. Disponível em: <http://www.unicamp.br/ul/memória/ensaio/Regina.html>. Acesso em 17 de set., de 2020.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA, DISCURSO E LEITURA(S) NA ESCOLA: *FALHA NOSSA, FOI MAL E SUPERQUÍVOCOS* NA REVISTA SUPERINTERESSANTE

Paulo Sérgio da Silva Santos¹
Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno²

RESUMO

Nas últimas décadas, a divulgação científica (DC) se consolidou no mundo inteiro não só como ramo de atuação profissional, mas principalmente como campo de estudos. São constitutivos da DC os livros didáticos, o uso de histórias em quadrinhos ou de folhetos para veiculação de informações científicas, determinadas campanhas publicitárias ou de educação, espetáculos de teatro com a temática de ciência, as revistas e mesmo a literatura de cordel. O texto pretende discutir o “lugar” que as revistas de Divulgação Científica (DC) estão ocupando nas mediações leitoras. Para tanto, traz uma abordagem de leitura de erratas da revista *SuperInteressante* como caminho metodológico de práticas de leitura, a partir das dimensões discursivo-críticas no contexto da alfabetização científica e da formação de leitores na educação básica.

Palavras-chave: Leitura na escola. Alfabetização Científica. Discursos. Formação de leitores.

RESUMEN

En las últimas décadas, la divulgación científica (DC) se ha consolidado en todo el mundo no sólo como campo de actividad profesional, sino principalmente como campo de estudios. Son constitutivos de la DC los libros didáticos, el uso de historietas o folletos para transmitir informaciones científicas, ciertas campañas publicitarias o educativas, espectáculos de teatro de temática científica, revistas y incluso literatura de hilo. El texto pretende discutir el lugar que las revistas de Divulgación Científica (DC) están ocupando en las mediaciones de lectura. Para tanto, trae una forma de lectura de erratas de la revista *Superinteresante* como camino metodológico de practicas de lectura, a partir de las dimensiones discursivo-críticas en el contexto de la alfabetización científica y de la formación de lectores en la enseñanza básica.

Palabras-clave: Lectura en la escuela. Alfabetización. Científica. Discursos. Formación de Lectores.

1 INTRODUÇÃO

O lugar das forças é o segredo dos resultados. Há muito, o tema da leitura tem sido o “Calcanhar de Aquiles” para mediação de práticas na educação básica. Buscar os “Cabelos de

¹ Professor da Universidade Federal de Sergipe - UFS, Departamento de Educação. Campus Alberto de Carvalho. Itabaiana-SE, Brasil Membro do grupo de Pesquisas GELINS-CNPQ/UFS. paulosergio65_8@hotmail.com

² Professora da Universidade Federal de Sergipe – UFS, Departamento de letras Vernáculas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras-PROFLETRAS. Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Membro do grupo de Pesquisas GELINS-CNPQ/UFS. Campus São Cristóvão-SE, Brasil. https://orcid.org/0000-0001-8209-9291_taysa_damaceno@yahoo.com.br

Sanção” ou o “Fio de Ariadne” pode traduzir o labirinto em que habita o espaço de mediações para o ensino de leitura e formação de leitores.

Não estamos aqui tratando de um mapa, muito menos de uma proposta que se quer apresentar como única e possível. Ressaltamos os universos informacional, hipertextual, multissemiótico nos quais os sujeitos das sociedades pós-modernas interagem. Acrescentamos a estes o lugar do texto, a ressonância do discurso, a proficiência leitora e as práticas escolares oriundas de experiências sociais materializadas pelas práticas de linguagem.

Faz-se necessário um questionamento geral: como os gêneros de divulgação científica perpassam pela escola e como lhes são atribuídas propostas para o ensino de leitura? Responder a esse questionamento leva-nos a uma reflexão inicial sobre o que estamos concebendo como leitura na escola e como as concepções de linguagem também são orientadoras deste processo.

Como professores-formadores percebemos que os trabalhos voltados à formação inicial e continuada de docentes nos Cursos de Pedagogia, Letras e Mestrado Profissional em Letras, doravante PROFLETRAS, produzem diálogos e inquietações. De um lado, os que estão nas salas de aula do ensino fundamental e médio, do outro, os diagnósticos dos que estão experienciando as práticas em estágios supervisionados. Esse panorama sinaliza-nos para a busca de uma abordagem que possa unir práticas sociais e o estímulo às leituras.

Aqui, apresentaremos análises discursivas críticas oriundas de pesquisas³ e debates empreendidos nas aulas de formação docente, além de reverberar relatórios de conclusões dos estágios supervisionados nas licenciaturas, Trabalhos de Conclusão de Curso em Pedagogia e Trabalhos Finais do PROFLETRAS entre os anos de 2017 e 2020 no âmbito da Universidade Federal de Sergipe, visto que versavam sobre discursos que circulam na escola e os caminhos do “ler” os textos que habitam o universo do letramento escolar ou do livro didático apenas.

Foi buscando uma proposta que conjugasse novos letramentos e gêneros de linguagem, ante o processo formação para a cidadania e autonomia do leitor que vislumbramos a possibilidade de evidenciar um gênero de linguagem, híbrido, que agregasse informação, mídia, contato com a ciência, interdiscursividade e a perspectiva discursivo-crítica na abordagem da leitura.

Elegemos o texto da divulgação científica, observando os suportes e as propostas mais popularizadas das informações no contexto da escola. Decerto que o gênero escolhido foi provocado também por perguntas comuns, curiosidades, previsibilidades que destacariam

³ As Análises Críticas dos Discursos das erratas da revista Superinteressante apresentadas neste trabalho estão desenvolvidas na dissertação de Mestrado do professor Paulo Sérgio da Silva Santos (PPGL/UFS/2012).

estratégias de leitura possíveis de colocar a relação texto-leitor-escola-aluno-prática social no protagonismo da proposta.

O cenário requer um aditivo no texto: é mister tratar da divulgação científica como gênero de linguagem, uma vez que a concepção que trazemos como horizonte da abordagem é a “língua(gem) como um sistema dinâmico e complexo, é um amalgamento de processos biocognitivos, sócio-históricos e político-culturais, se constituindo em uma ferramenta que nos permite refletir e agir na sociedade” (PAIVA, 2019, p.70).

Quando a veiculação do texto na escola passa pelos processos de práticas discursivas como a produção, circulação, distribuição e consumo dos textos (FAIRCLOUGH, 2008), entendemos que a leitura será o resultado da agência social após o contato com o texto verbal ou visual, a análise linguística e semiótica, o uso da língua e reflexão sobre a língua. O caminho é o discurso, a materialização dá-se pelos textos e as práticas sociais refletem não uma forma estéril, mas uma agência social pela leitura.

Conceber gêneros que veiculam na linha tênue do jornalismo e da ciência como campos de práticas sociais também é condição para apresentar a linguagem a partir um sistema adaptativo e complexo em que

os gêneros se adaptam ao longo do tempo e emergem em múltiplas práticas sociais como formas, relativamente estáveis, para agir no mundo (...) os enunciados que constituem os gêneros são relativamente estáveis, indicando que fazem parte de um sistema não estabilizado, ou seja, em processo de mudança, característica básica dos sistemas adaptativos complexos (PAIVA, 2019, p.72-73)

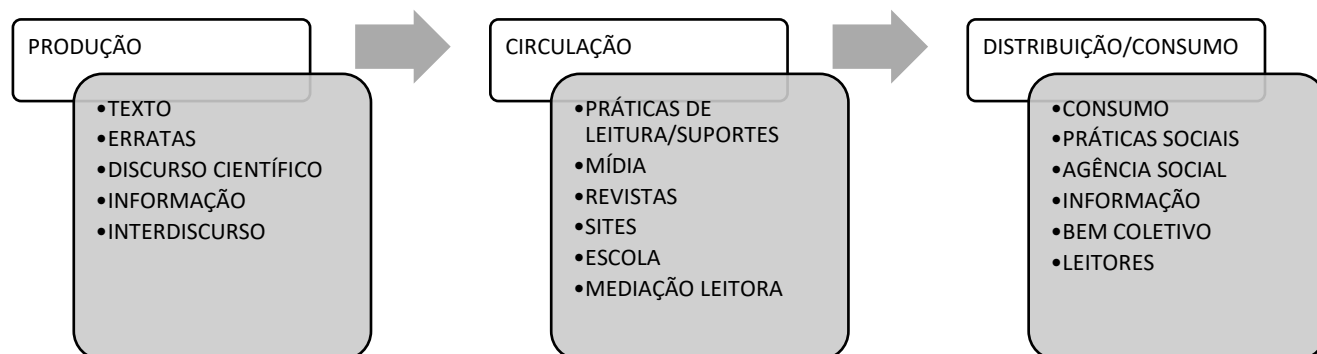
Nessa instabilidade, faremos uma reflexão acerca da atividade de produção do discurso da divulgação científica. Para nós, esse evento diz respeito à formulação de um novo discurso que possui características particulares, mas que por estar situado em um campo de confluência de várias práticas discursivas possui um nível de complexidade razoável atrelado ao seu fazer, daí o grande e vasto campo da interdiscursividade.

2 METODOLOGIA

Diálogos e leituras amplificam os discursos. Pretendemos apontar a proposta a partir de um suporte amplamente divulgado, de temática e abrangência coletivas, acesso possível em diversos meios, sejam eletrônicos ou físicos. Objetiva-se, nesse sentido, alcançar uma proposta pedagógica que apresente uma relação dialética entre textos e sociedade (FAIRCLOUGH, 2008), observando as pistas textuais, as relações de poder possíveis para uma descrição, análise

e explicações da circulação e das estruturas sociais que moldam o gênero de linguagem motivador da mediação leitora, como mapeamos na figura:

Figura 1 - Percurso discursivo-crítico para mediação leitora. Autoria própria.



Autoria própria (2020) com base em Fairclough (2008).

Traçar o “fio de Ariadne” requer inicialmente uma reflexão sobre o processo ao qual o discurso científico é submetido até chegar ao leitor (através da revista de divulgação científica *SuperInteressante*). Faremos um levantamento e análise de erratas contidas nesse veículo. Tomaremos como hipótese o pressuposto de que o discurso científico sofre alterações na transição entre o texto do cientista e a reescritura do jornalista e por isso, ocorrem os erros.

Em nosso entendimento, há a necessidade de compreender o trajeto que a informação científica faz desde os que produzem o conhecimento científico até aqueles que darão notoriedade a esse conhecimento. No percurso até chegar ao grande público, o jornalista corre o risco de fracassar na tentativa de socializar o saber científico, justamente porque essas duas práticas discursivas, a científica e a jornalística, possuem estruturas e objetivos diferenciados.

Assim, a análise das erratas deverá apontar quais as consequências da apropriação do discurso da ciência pelo discurso da divulgação. Entendemos que os leitores, muitas vezes, recebem todas as informações como corretas, assimilando, desta forma, algumas informações distorcidas da realidade.

Vamos à primeira teia do fio: estabelecermos as diferenças que permeiam o ramo das revistas que visam a difundir conhecimentos científicos antes de demonstrarmos as especificidades do veículo com o qual trabalharemos. Assim como o cenário editorial, os objetivos das revistas de DC são diversos. Para discutir as diferenças apresentadas pelas revistas de divulgação científica utilizaremos o estudo de Gomes (2001) como ponto de referência. Para a autora, é fundamental, nessa diferenciação, considerar o evento comunicativo (realizado pela revista), identificar os participantes (produtores e leitores), além de verificar a questão da linguagem utilizada.

Partindo dessa premissa enquadraremos a revista *SuperInteressante* no rol das revistas de divulgação científica, utilizando para isso o quadro teórico proposto por Gomes (2001)⁴. Dessa forma, as revistas de divulgação científica são as publicações nas quais se reproduz o conhecimento apenas com o propósito de informar, têm como alvo um público não-especializado e publica textos produzidos exclusivamente por autores jornalistas.

Ao optar pela revista *SuperInteressante* como objeto prático na formação de leitores, pesou o fato de ser ela o maior veículo do gênero “revista mensal de informação científica” do mercado nacional, com 432.211 mil exemplares de tiragem e 2.803.000,00 de leitores. A revista possui ainda um total de 244.959 mil assinantes e consegue vender cerca de 131.345 mil revistas em bancas por todo o país⁵.

Para termos uma ideia do alcance da *Super*, basta observarmos a tiragem da segunda maior publicação do gênero no país, a revista Galileu, da editora Globo que tem tiragem em torno de 190 mil exemplares mensais. Além da Galileu, outra importante revista do gênero é a ‘Ciência Hoje’ do Instituto Ciência Hoje que possui tiragem de aproximadamente 25 mil exemplares.

Sendo assim, o alcance da *SuperInteressante* e o prestígio que ela desfruta entre os leitores foram determinantes para a sua escolha, já que estamos preocupados com as consequências provocadas pelos equívocos cometidos pela revista. O prejuízo causado nos leitores é potencializado pelo alcance do veículo e por seu poder de persuasão.

A *SuperInteressante* surgiu em 1987, resultado, segundo Gomes (2001), de um acordo entre a Editora Abril e o escritório espanhol da empresa *Gruner & Jhar*, responsável pelo projeto original da revista *Muy Interesante*, que havia sido lançada com sucesso na Alemanha, Espanha, França, México, Colômbia, Venezuela, Equador e Argentina.

A proposta da revista é revelar a ciência (daí a caracterizarmos como veículo de divulgação científica) onde há dúvida, mistério e curiosidade, apresentando ao mesmo tempo a ciência como aventura do conhecimento (DIEGUEZ, 1996, *apud* GOMES, 2001, p.103).

Gomes (2001, p. 103) acrescenta ainda que a *Super* é dirigida, predominantemente, aos jovens. No setor publicitário, a revista tenta se fixar em produtos que atendam a faixa etária de seu público. Assim, o espaço publicitário da revista é ocupado por produtos consumidos por estudantes universitários e de nível médio.

⁴ Para compreender as noções de difusão, disseminação e divulgação científica adotadas nesse estudo, consultar o capítulo 2, em especial o tópico: Representações da Divulgação Científica.

⁵ Fonte: <http://publicidade.abril.com.br/marcas/44/revista/informacoes-gerais>.

Seu público é composto basicamente por 47% de mulheres contra 53% de homens⁶, desses, 63% são Jovens com idade entre 10 e 34 anos. Sobre a efetividade da abordagem da *Super* entre os mais jovens Gomes diz que

embora tenha como público-alvo jovens estudantes dos níveis médio e superior, *Superinteressante* também procura atender à curiosidade dos pais que pagam a assinatura ou compram mensalmente a revista nas bancas. Em seis anos essa revista alcançou uma tiragem em torno de 280 mil exemplares mensais, tendo se tornado o maior sucesso editorial brasileiro das últimas décadas, fato que vem comprovar a existência de uma demanda bastante significativa pela informação científica tratada em linguagem jornalística (GOMES, 2001, p.103-104).

A *Super* possui, hoje, no mercado brasileiro uma marca respeitada e estabelecida. A publicação tem ditado o padrão da divulgação científica de massa no país. Seus leitores, que na sua maioria é composta por assinantes, são quase três milhões que, todos os meses consomem as informações aí veiculadas. O grau de confiança que se estabelece entre revistas e leitores, muito por conta do nível de intimidade que caracteriza a linguagem típica de revistas, pode ser verificado nas palavras de Scalzo (2008). Para a autora o fato de ler a revista transforma os leitores num grupo de interesses em comum e que, por isso, esses leitores desenvolvem comportamentos típicos.

Para a autora não é à toa que leitores gostem de andar com suas revistas à mostra, para que sejam identificados com este ou aquele grupo. Em última instância, quem define o que é uma revista é o seu leitor (SCALZO, 2008, p.12).

Contudo, o prestígio da *Super* não é o mesmo quando nos referimos a um público mais seletivo, ou seja, os especialistas. As características da revista não agradam àqueles que dominam os procedimentos científicos. Sobre os motivos dessa aparente desconfiança, Gomes afirma que

Talvez seja devido ao caráter comercial e à superficialidade dos textos, que *Superinteressante* e *Galileu* sejam vistas com algum descrédito pela comunidade científica brasileira, que exige maior profundidade e precisão nas informações. *Ciência Hoje*, ao contrário, é bem aceita, pois, além de aprofundar os temas, prima pela precisão, pelo rigor. As matérias nela publicadas passam pelo crivo de *referees* que tem o poder de vetá-las, quando as consideram cientificamente inconsistentes (GOMES, 2001, p.105).

A escrita, no jornalismo científico necessita de pesquisa, e de cuidados justamente porque, do nosso ponto de vista, as consequências de erros podem ser desastrosas. A esse respeito, Ferreira e Targino (2008, p.21) afirmam que a comunicação no contexto da ciência deve evitar conotações. A linguagem literária é conotativa, permitindo um sentido translato ou subjacente aos conteúdos, por sua vez, a linguagem científica é denotativa.

⁶ Fonte: <http://publicidade.abril.com.br/marcas/44/revista/informacoes-gerais>.

Para Ferreira e Targino (2008), o divulgador científico deve ter curiosidade e humildade intelectual para esclarecer as dúvidas surgidas ao longo do processo de escrita. Esse profissional deve, caso seja necessário, procurar ajuda especializada, evitando, dessa forma, veicular textos contendo informações que não refletem uma determinada realidade científica.

Contudo, não tem sido essa a prática entre os divulgadores, pelo menos entre aqueles que escrevem para a revista *Super*. A nossa afirmação está embasada nos resultados encontrados a partir da análise das edições da publicação em questão. São muitos os estudos que tomam como objeto de pesquisa o discurso da divulgação científica, e alguns, também as revistas de DC (ver tópico estado da arte). No entanto, a nossa pesquisa aponta um aspecto inédito, que a diferencia no quadro dos estudos em divulgação científica: as erratas (da revista *SuperInteressante*) como objeto de estudo.

O primeiro passo: as erratas veiculadas nas edições da *Super*, justamente por estarmos preocupados com a gravidade desses erros. Partimos do pressuposto de que o discurso científico sofre alterações na transição entre o texto do cientista e a reescrita do jornalista, e por isso ocorrem tais erros. As erratas que compõem o *objeto de trabalho para sala de aula*, aparecem, desde o início da revista na seção de cartas do leitor, contudo, o nome e a diagramação sofreram modificações com o passar dos anos.

3 DESENVOLVIMENTO

Nas edições de 1987 a 1990, a nomenclatura era “*falhas nossas*”, nas edições do ano 2000, “*correções*” e depois “*Superequívoco*”; já em edições mais recentes o nome mudou para “*foi mal*”, em resumo, o título da seção dedicada à correção das falhas das edições anteriores muda bastante. A página em que esta seção aparece também mudou ao longo dos anos. Na primeira década as erratas vinham nas últimas folhas, recentemente, a partir de 2002 a seção começa a aparecer nas primeiras folhas da revista.

Como então preparar o leitor para o tear da leitura ante as possibilidades de textos encapsulados como as erratas e formação crítica adaptável de letramentos possíveis nessa atividade?

Partiremos da perspectiva da alfabetização científica. De acordo com Durant (2005), nos últimos anos houve uma onda internacional de preocupação com as relações entre ciência e cultura geral. Busca-se oferecer um melhor acesso à ciência, mas é importante compreender o que se quer dizer com “alfabetização científica”.

Durant (2005) faz uma distinção importante de três abordagens de alfabetização científica. As três partilham da convicção de que não-cientistas, que vivem em uma cultura científica e tecnologicamente complexa, deveriam saber um pouco sobre ciência. No entanto, cada uma delas enfatiza a importância de um aspecto inteiramente diverso da ciência.

A primeira abordagem põe ênfase no conteúdo da ciência (no conhecimento científico). Sob esse ponto de vista, ser cientificamente alfabetizado quer dizer estar bem familiarizado com os conteúdos da ciência; isto é, significa saber muito sobre ciência. Evidentemente, é essa a abordagem sobre a compreensão da ciência que domina o mundo da educação formal.

Para Durant (2005), a maior objeção a essa abordagem orientada para a compreensão científica é sua combinação totalmente inadequada com a meta declarada de equipar as pessoas para lidarem com as “questões científicas atuais”. O problema é que essas questões atuais envolvem em grande escala novos conhecimentos ou mesmo novos conhecimentos ainda em processo de surgimento. Com frequência, o novo conhecimento é incerto, muitas vezes controverso. Nesse caso, o público pode ser auxiliado por certa quantidade de conhecimento factual básico; mas, em si, esse conhecimento é provavelmente insuficiente para entender o que está acontecendo. Porque o que está acontecendo é o surgimento do novo conhecimento, e para compreender isso, as pessoas precisam saber sobre gestão da ciência.

Por sua vez, a segunda abordagem acentua a importância dos processos da ciência (isto é, os procedimentos mentais e manuais que produzem o conhecimento científico, que são muitas vezes referidos coletivamente como "o método científico"), diante da reconhecida limitação da abordagem sobre alfabetização científica baseada unicamente no conhecimento, os educadores de ciência de diversas partes assumiram que em vez de aprender ciência pela absorção de sabedoria recebida, exigem que os alunos aprendam ciência praticando-a.

Esse procedimento chamado de “processo da ciência” requer que os alunos aprendam na prática. Segundo Durant (2005), até mesmo no currículo britânico de ciências, que é dominado por uma preocupação de transmitir um nível mínimo de conhecimento para todas as crianças em idade escolar, encontra-se espaço para incluir pelo menos alguma consideração a respeito da natureza desse empreendimento científico.

A terceira e última abordagem de alfabetização científica estudada por Durant (2005) concentra-se nas estruturas sociais ou nas instituições científicas (isto é, o que pode ser chamado de cultura científica) esta abordagem vai além da ciência como conhecimento e como um processo idealizado, levando em conta a prática científica como uma prática social. O fato é que a ciência é uma atividade realizada por pessoas que pertencem a uma comunidade profissional de cientistas. Ou seja, o processo de geração do conhecimento científico não é algo

que esteja confinado aos cérebros e mãos de indivíduos isolados. Ao contrário, é algo que necessariamente se estende por toda uma rede, e essa rede é essencial para a criação do novo conhecimento científico.

Segundo essa abordagem o processo social da produção do conhecimento científico envolve, no mínimo: um conjunto de conhecimentos existentes; um cientista treinado profissionalmente que identificou um “problema” ou uma outra oportunidade adequada para contribuir para esse *corpus*; a condução bem-sucedida de um trabalho novo; a descrição por extenso do trabalho, de acordo com convenções rigorosas; o julgamento do trabalho; a publicação do trabalho; o exame crítico do trabalho por um número indefinido de outros colegas profissionais; finalmente, a entrada do trabalho no *corpus* de conhecimento existente. Por isso, a ciência configura o conjunto mais impressionante de acúmulo de conhecimento jamais produzido.

Bauer (1994, *apud* EPSTEIN, 2002) segue a mesma linha de pensamento e afirma que a alfabetização científica incorpora três componentes culturais: 1) uma noção geral sobre determinados conceitos e temas substantivos da ciência; 2) uma noção sobre a natureza da atividade científica; 3) consciência do papel da ciência na sociedade e na cultura. Segundo o autor qualquer pessoa que tenha uma razoável compreensão desses três componentes pode ser chamada de cientificamente alfabetizada. Esta pessoa deveria conseguir acompanhar um debate público que envolvesse temas concernentes à ciência e à tecnologia.

De acordo com Epstein (2002) a alfabetização científica favorece a distinção entre a ciência e a pseudociência, torna viável uma noção básica das explicações científicas para os fatos, desenvolve o pensamento nacional, ajuda o despertar da vocação para a pesquisa científica entre os jovens e favorece o exercício da cidadania.

O que deve ser almejado com a alfabetização científica é que o cidadão tenha uma noção de como funciona o mundo, a partir de paradigmas científicos, não um conhecimento dos detalhes, mas dos princípios gerais. Assim, quando chamado a opinar sobre temas relevantes esse cidadão poderá manter um espírito crítico baseado em sua própria cultura científica e não ser apenas seguidor de correntes de opinião, muitas vezes alimentadas menos pelo interesse público e mais por interesses de grupos e facções interessadas (EPSTEIN, 2002 p. 12).

Para a maior parte da população, a realidade é aquela apresentada pelos meios de comunicação de massa e seus subprodutos. E, de acordo com Epstein (2002), a busca pelos meios de comunicação especializados em ciência se justifica pelo fato de que as pessoas estão perdendo autonomia diante de todos os saberes que precisam dominar no seu cotidiano. Hoje,

para se tornar um participante capaz de exercer sua plena cidadania, o homem necessita dominar o mundo da ciência e da tecnologia e de uma formação leitora na perspectiva discursiva-crítica.

A partir daqui, buscaremos apresentar proposta de trabalho pedagógico cujo fio condutor é a mediação leitora nessa perspectiva, em que os usos da língua e da gramática são atualizados discursivamente nos contextos específicos em que são produzidos (FAIRCLOUGH, 2008). As práticas de mediação de leitura nessa perspectiva implicam em formar leitores críticos emancipados, não meros codificadores (KLEIMAN, 1999), alunos-leitores.

A leitura aqui é concebida como um ato social, entre dois sujeitos que interagem entre si seguindo a objetivos e necessidades socialmente constituídos. (KLEIMAN, 1997). As negociações de sentidos marcam esse processo de leitura orientada discursivamente. Como competências e habilidades demonstradas para a proposta trazemos as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017), que direcionam o ensino de Língua Materna e as propostas de mediação de leitura: **Competência 3:** Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. **Competência 7:** Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

As erratas da Revista Superinteressante recebem nomenclaturas que traduzem discursos e práticas sociais de seus leitores a fim de constituir o universo de diálogo: “Falha nossa”, “Foi mal” e “Superequívoco”.

Há uma estratégia neste espaço de trocas de sentidos uma estratégia discursiva para evidenciar as informações veiculadas em grandes e repetidas reportagens acerca da ciência, da tecnologia e da coletividade que muitas vezes são equivocadas e não ocupam o lugar essencial da informação a que se propõe. As erratas encontram-se no lugar das justificativas, do jogo discursivo, do endossar da ciência. Santos (2014), aborda que as revistas de divulgação científica apresentam uma frequência de erros que não condiz com o papel de “instrumento pedagógico” a elas outorgado. Esses erros longe de ser algo inofensivo ou absolutamente sem importância demonstram que a mídia não deve ser incorporada à vida escolar sem passar por uma avaliação dos fatores que a subjazem: sobrevivência mercadológica, sensacionalismo visando ao aumento do público leitor e pouco domínio do discurso científico por parte dos jornalistas científicos.

Dada essa conjuntura, o jogo persuasivo, as curiosidades e as perguntas podem e devem ser motivadoras de mediações leitoras na escola. As erratas são formas de corrigir erros

de informações veiculadas para uma coletividade. Os argumentos de uma informação mal veiculada e as relações de poder estabelecidas nestes processos e o que as pessoas fazem com a ressonância desses discursos. Daí a importância do processo de leitura crítica e da alfabetização científica na escola básica as práticas sociais moldam os textos e como essas estruturas textuais e discursivas estão conectadas dessas ações dos leitores nos processos de distribuição e consumo dos textos (erratas) a partir do conhecimento veiculado pelas revistas.

Vale ressaltar a especificidade discursiva das erratas como textos que se configuram em reconhecer um erro publicado, usado pela revista, é a publicação da carta do leitor apontando o erro. Vejamos o exemplo:

Super Ano 2, nº 06, junho de 1988

Seção: “Falhas Nossas”

Gostaria de fazer uma pequena correção na nota “segredos de um sobrevivente” (SI nº 2, ano 2): o Nautilus Macromphallus não é o último “fóssil” vivo. Na reserva Ecológica de Trípuí, em Ouro Preto, MG, existe o Peripatus Acacioi, semelhante a fósseis de mais de 500 milhões de anos, contra os 400, milhões do Nautilus. (Neuza Barbosa Lopes – Vespasiano, MG)

No exemplo acima vemos uma das formas discursivas usadas pelos editores para “pedir desculpas”, ou seja, uma carta de um leitor que aponta o erro, não há nesse caso a intervenção do editor.

A manutenção do prestígio social está ligada a uma questão de sobrevivência mercadológica na qual todos os veículos do gênero estão necessariamente vinculados. A proposta teórico-metodológica para formação de leitores na perspectiva discursivo-crítica apresenta a prática discursiva, a produção, distribuição e o consumo de textos como uma faceta dessa luta mercadológica travada pelas revistas “especializadas”.

Por isso, o não reconhecimento do erro cometido entra como componente importante de nossa análise. Não se trata de, apenas, atribuir a autoria da correção, mas antes de autoproteção, uma vez que a carta da leitora não inviabiliza o pedido de desculpa do editor.

Através desse tipo de pedido de desculpa, o editor tenta transmitir confiabilidade ao seu leitor, e assim, preserva a imagem da instituição. Dessa forma, os recursos discursivos utilizados pelo jornalista que deveriam ter como objetivo principal a tentativa de correção da falha cometida, na verdade, jogam papel importante no sentido de esconder a falha do veículo de informação.

A nosso ver, devemos chamar atenção para o papel do editor. A autonomia editorial lança mão de todos os meios para salvar “a face” da instituição. Sendo assim, o pedido de

desculpa perde o seu principal sentido, qual seja, o de desculpar-se e permitir a correção de uma falha.

Caracterizamos o pedido de desculpa como indireto justamente pela ausência da “voz” do editor. O que temos são as palavras de um leitor que aponta um erro, mas em momento algum, surge o parecer do veículo acerca desse erro.

Essa forma de pedido de desculpa (o pedido indireto) carrega um eufemismo que tem como função minimizar o prejuízo causado. Isso também tem a ver com o público a que o veículo se dirige, a saber, o público jovem. Em momento algum, o editor entra em detalhes referentes ao erro cometido, ou se desculpa diretamente, de forma que a linguagem utilizada atinge o seu interlocutor de forma indireta, desviando, desta forma, o foco do pedido.

Devemos destacar também que há nas palavras da leitora um eufemismo quando escreve: “Gostaria de fazer uma pequena correção[...]”. Essa posição da leitora indica uma atitude de “não-agressão” para com a instituição. Esse pacto de não-agressão nos mostra que os leitores sabem que caso suas palavras não sejam um tanto suaves talvez a carta não seria publicada.

Apresentamos exemplos das desculpas da edição realizado diretamente, através do próprio reconhecimento do erro. Vejamos:

Exemplo 1: (Super, fevereiro, 1989, ed. 017)

Seção: “Falhas Nossas”

No artigo “a estratégia das aranhas” está escrito que o piolho não é um inseto, mas um aracnídeo. Na verdade, piolho é inseto. Aracnídeo além da aranha e do escorpião é o carrapato.

Exemplo 2: (Super, abril, 2002, ed. 175)

Seção: “SuperEquivoco”

Aranhas são aracnídeos e não inseto.

Exemplo 3: (SUPER, ed. 284, novembro de 2010)

Seção: “Foi Mal”

Ao contrário do que o texto “Aracnofilia” (Super 282, pág. 95) possa ter dado a entender, a aranha não é um inseto, e sim um aracnídeo.

Exemplo 4: (Super, ano 4, nº 7, julho de 1990)

Seção: “Falhas nossas”

O ácaro é um aracnídeo e não um inseto, como está escrito na matéria “Anatomia de um grão de poeira” (SI, nº 4, ano 4). (Anselmo Mauryama – São Paulo / Marcelo H. Pereira – Ipatinga, MG / Marcelo Saisse, Octávio A. F. Presgrave – Rio de Janeiro, RJ / Rogério F. de Souza – Londrina, PR / João B. Pereira, Alessandra de Carvalho e mais trinta alunos da sétima série do colégio Dona Sinhá Junqueira – Ribeirão Preto, SP).

Exemplo 5: (Super, fevereiro, 2010, ed. 275).

Seção: “Foi mal”

Diferentemente do que foi publicado, o paracetamol pode ser usado para casos de dengue clássica, devendo ser evitado em casos de dengue hemorrágica.

Exemplo 6:

Qual a diferença entre Aspirina, Novalgina e Tylenol?

Apesar de eles serem os campeões de venda (3 em cada 10 itens comprados nas farmácias) e furtos (9 entre os 20 remédios mais roubados), pouca gente sabe diferenciar os efeitos dos principais analgésicos.

Não, não é tudo a mesma coisa. Apesar de servirem ao propósito geral de diminuir dores, eles podem ter efeitos colaterais perigosos dependendo do paciente, como você vê nas fichas abaixo. É importante aprender essas diferenças agora que a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) mandou-os para trás do balcão da farmácia. A idéia é fazer com que os clientes sejam orientados pelo farmacêutico, evitando a automedicação.

Conhecendo-os ou não, o negócio é usá-los só quando necessário, para que a medicação não se transforme em uma dor de cabeça. (Super, dezembro, 2009, ed. 273).

PARACETAMOL

Marcas conhecidas: Sonridor, Tylenol.

Indicação: efeito analgésico semelhante ao da aspirina. Mas é o único que não tem ação anti-inflamatória.

Contraindicação: não pode ser usado em caso de dengue, pois a doença faz com que o fígado pare de fabricar uma enzima que metaboliza o paracetamol e a substância fica acumulada no organismo, o que pode levar o paciente à morte. Em excesso, ele pode causar danos no fígado, então deve ser evitado por quem já agride o órgão regularmente, como doentes de hepatite e quem bebe em excesso. Ou seja, tomar um Tylenol para aliviar ressaca é uma péssima idéia. (Super, dezembro, 2009, ed. 273).

Os leitores têm seu posicionamento transportados para seção onde figuram as erratas e o editor faz uma intervenção em concordância ou, em muitos casos, discordando do leitor. O fato de o editor discordar ou publicar uma carta que também contenha informações equivocadas nos chamou atenção, já que essa exposição da face do leitor poderia ser evitada se o editor se ativesse apenas à correção do seu erro.

Essa postura, que foi muito frequente, dá um indicativo de que as erratas não são tratadas apenas como meios de correção, mas antes como instrumento de proteção da própria face. Não deve parecer normal que a editoria de uma importante revista desvirtue uma função tão importante com o intuito de não desgastar a sua imagem perante o público.

A propositura pedagógica para uma mediação leitora nessa perspectiva discursiva de leitura abre espaço para caminhos de agência social. Os processos aqui mencionados versaram

não só pela configuração do texto, mas também pelas possíveis interdiscursividades presentes nas matérias antes lidas. Apresentar ao leitor o conjunto de textos que dialogam entre si, observando as estratégias de quem escreve, das edições e das ressonâncias discursivas dessas informações veiculadas dão corpo ao percurso metodológico da estratégia de leitura.

Nossos apontamentos seguem para uma sequência possível de análise textual/discursiva (MEURER, 2005) aplicada à mediação leitora em sala de aula, como a síntese orientadora do quadro a seguir:

Quadro 1 - Dimensões de abordagens para mediação leitora: texto-leitor-escola-aluno-prática social.

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
DESCRIÇÃO	INTERPRETAÇÃO	EXPLICAÇÃO
• Divulgação Científica • Cartas dos leitores • Erratas Texto – organização, coesão. Léxico – escolhas “falha nossa”, “foi mal”, “Superequívoco”. Opção gramaticais – períodos e inversões. Estruturas dos textos.	Como se estabelece a coerência do texto? Qual a força ilocucionária das cartas e das erratas? Que aspectos intertextuais e interdiscursivos estão presentes nos textos de divulgação científica, matérias jornalísticas, cartas e erratas? Como a interdiscursividade é recontextualizada e retextualizada? Como acontecem as negociações de sentidos?	Explicar o evento discursivo. Foco nas práticas sociais. Conexões: estruturas sociais e textos. Como as informações veiculadas.

Fonte: Autoria própria (2020).

A abordagem a partir das dimensões discursivas no contexto da alfabetização científica e da formação de leitores na educação básica requer diálogos para o evento discursivo e as leituras direcionadas. As construções de conhecimento e as interligações, os traços e as pistas textuais revelam o caminho da linguagem em uso, a exemplo de “negociar sentidos, materializando-os linguisticamente aos aspectos inerentes Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias (BNCC, 2017)”.

Ancorar os sentidos às materialidades linguísticas provocam o movimento das práticas sociais oriundas do universo de leituras dos alunos. As descrições e interpretações das transições textuais pelas interdiscursividades dos gêneros propostos sintetizam o fazer pedagógico de mediação leitora pelas vias da perspectiva discursivo-crítica.

Evidenciamos também a interdisciplinaridade presente nas dimensões aqui apresentadas e inerentes aos contextos atuais de ensino no campo das linguagens, códigos e suas tecnologias, muito embora os textos aqui apresentados estejam em suporte impresso, destacamos que as revistas e os meios de divulgação científica estão, atualmente ainda mais capilarizados pelas redes e ampliações digitais, o que poderá enriquecer a linha metodológica em cena.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tear os fios reencontrar as forças são trabalhos constantes na docência. Nosso interesse de trabalhar com uma análise linguística que envolvesse não só a materialidade da língua, mas pudesse discutir a discursividade, os saberes e poderes partiu de um problema social, ou seja, uma situação na qual uma das partes estava em posição desigual em relação à outra: informação, circulação, consumo e produção do conhecimento dentro de um sistema de crenças e valores.

A linha da alfabetização científica constitui-se em um dos conceitos fundamentais no campo da divulgação da ciência justamente porque as necessidades dos cientistas e do público em geral são muito diferentes. Os cientistas possuem conhecimentos muito detalhados em áreas relativamente restritas de sua pesquisa especializada. Fora isso, eles tendem a ter apenas um conhecimento geral crescente. A interação entre a informação e os receptores a que ela está destinada é multifacetada e complexa.

Por isso, a alfabetizar cientificamente e apontar o letramento informacional são importantes no sentido de desenvolver e efetivar o espírito de cidadania para que todos os cidadãos possam manter um espírito crítico baseado em sua própria cultura científica e não ser apenas caudatário de correntes de opinião, muitas vezes alimentadas menos pelo interesse público do que por interesses de grupos interessados.

Os leitores têm suas posições transportados para seção onde figuram as erratas e o editor faz uma intervenção em concordância ou, em muitos casos, discordando do leitor. O fato de o editor discordar ou publicar uma carta que também contenha informações equivocadas nos chamou atenção, já que essa exposição da face do leitor poderia ser evitada se o editor se ativesse apenas à correção do seu erro. Essa postura, que foi muito frequente, dá um indicativo de que as erratas não são tratadas apenas como meios de correção, mas antes como instrumento de retextualização e posicionamentos que versam poderes e imbricam as práticas sociais de assimetrias discursivas ou desvio de informações ao contexto coletivo.

As aulas no mestrado profissional e os depoimentos dos alunos na graduação trouxeram um aspecto essencial: os gêneros que circulam o motivo da leitura necessitam cada vez mais de produtividade, respostas, interações no universo novo dos leitores ainda paginados pela apresentação clássica do ler, interpretar, produzir textos não movimentadores das práticas sociais dos alunos da educação básica.

REFERÊNCIAS

ASSIS, J. de P. **Crítica da Ciência**. In: Ciência & Ambiente/Universidade Federal de Santa Maria. Divulgação Científica. UFSM. Vol. 1, n. 1, Santa Maria: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular – BNCC**. – 19 de março de 2018 – versão final – Brasília, DF, 2018.

BURKETT, W. **Jornalismo científico: como escrever sobre ciência, medicina e alta tecnologia para os meios de comunicação**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DAMACENO, T. M. S. S. **Sujeitos e Atores Sociais nas Representações Discursivas de Docentes da Rede Estadual de Ensino em Sergipe**: uma análise crítica em tempos de Ideb. 2013. 210 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

DURANT, J. O que é alfabetização científica? In: **Terra incógnita: a interface entre ciência e público**. Organização e apresentação de Luisa Massarani, John Turney, Ildeu de Castro Moreira. Rio de Janeiro: Vieira & Lent: UFRJ, casa da ciência: FIOCRUZ, 2005.

EPSTEIN, I. **Divulgação Científica: 96 verbetes**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UnB, 2008.

FERREIRA, S. M. S. P.; TARGINO, M. G. (organizadoras). **Mais sobre revistas científicas: em foco a gestão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo/Cengage Learning, 2008.

GOMES, I. M. A. M. **Revistas de Divulgação Científica: Um panorama brasileiro**. In: Ciência & Ambiente/Universidade Federal de Santa Maria. Divulgação Científica. UFSM. Vol. 1, n. 1, Santa Maria: 2001.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.

KLEIMAN, A. **Concepções da Escrita na Escola e Formação do Professor**. In: VALENTE, A. Aula de Português: Perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 1999.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PAIVA, V.L.M.O. **Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade**. Linguagem em (Dis)curso, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 67-85, mar. 2019. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6425/4291>. Acesso em: 30 abr 2021.

PEDROSA, C. E.F. **Análise Crítica do Discurso: do linguístico ao social no gênero midiático**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

PFEIFFER, C. **Escola e Divulgação Científica**. In: Produção e Circulação do Conhecimento: Estado, Mídia, Sociedade. Organizado por Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, P. S. S. **Questões discursivas e sociais na alfabetização científica: um estudo crítico das erratas na revista Superinteressante**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SANTOS, P. S. S.; PEDROSA, C.E.F. **As revistas de divulgação científica na escola: Instrumento pedagógico eficiente?** Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 04 a 07 de setembro de 2012 / Marco Antonio Martins; Sulemi Fabiano Campos; Lucrécio Araújo de Sá Júnior; Maria das Graças Soares Rodrigues, Organizadores. Natal: EDUFRN, 2012.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. 3. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2008.

SILVA, D. E. G. ;RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica: representações sociais na mídia**. In: Análises do discurso hoje, volume 2.

Revistas

Super, 1988, janeiro, ed. 004.

Super, 1988, maio, ed. 05, ano 2.

Super, 1988, junho, Ed. 009.

Super, 1988, agosto, ed. 011

Super, 1989, março, ano 3, nº 3.

Super, 1989, abril, ed. 019.

Super, 1989, Junho, ed. 6.

Super, 1989, fevereiro, ed. 017.

Super, 1990, julho, ano 4, nº 7.

Super, 2002, outubro, ed. 181.

Super, 2002, dezembro, ed.183.

Super, 2009, outubro, ed. 270.



CONEduc-UFS

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

Super, 2009, dezembro, ed. 273.

Super, 2010, fevereiro, ed. 275.

Super, 2010, novembro, ed. 284.

CAMINHOS E POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

Rian Lucas da Silva¹
José Moacir Soares da Costa Filho²

RESUMO

A leitura faz parte do cotidiano de muitas pessoas, sendo fundamental nas mais variadas práticas sociais. Todavia, alguns indivíduos ainda apresentam dificuldades relacionadas à leitura, sobretudo se considerarmos os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da edição de 2018, que demonstram uma baixa proficiência dos estudantes em leitura. Isso posto, este estudo busca promover uma redução nessa problemática ao apresentar as chamadas estratégias de leitura como um instrumento benéfico e significativo para a compreensão e a interpretação de textos. Para isso, apresentamos alguns exemplos práticos de como a leitura pode ser abordada em sala de aula mediante o uso de algumas estratégias. O trabalho foi desenvolvido sob uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e, como resultados, esperamos que, de fato, as estratégias possam colaborar para que os sujeitos consigam compreender melhor aquilo que leem.

Palavras-chave: Ensino de língua. Estratégias de leitura. Práticas de leitura.

ABSTRACT

Reading is part of people's daily life, and it is fundamental for many social practices. However, some individuals still have difficulties related to reading, especially if we consider the data from the International Student Assessment Program (PISA) from the 2018 edition, which demonstrate a low proficiency of students in reading. For this reason, this study aims at providing an alternative for this problem by presenting the reading strategies as a helpful and significant tool for text comprehension and interpretation. Thus, we present some practical examples to illustrate how reading can be explored in the classroom using reading strategies. This study was conducted under qualitative and bibliographic research, and as its results, we expect that reading strategies may really collaborate for reading comprehension.

Keywords: Language teaching. Reading strategies. Reading practices.

1 INTRODUÇÃO

¹ Graduando no curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Bolsista do PIDITEC/EaD pelo IFPB. rian.lucas@academico.ifpb.edu.br.

² Doutor em Linguística pela UFPB. Professor efetivo do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem e Ensino (NEALE). jose.costa@ifpb.edu.br.

A leitura, embora haja diversas questões acerca dessa temática, pode ser entendida como um processo em que o leitor realiza um trabalho de forma ativa na construção de significados do texto, sendo eles produzidos por meio de objetivos e reconhecimentos sobre o assunto. Antunes (2003, p. 70) postula a leitura enquanto “uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de aceso às especificidades da escrita”.

Nessa conjuntura, há de se reconhecer a existência de diversas pesquisas sobre a leitura, que se preocupam com o processo de ensino e aprendizagem da língua. Apesar disso, dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³, considerado o maior estudo sobre educação do mundo, em 2018, apontou que o Brasil apresenta baixa proficiência em algumas áreas, dentre elas, a da leitura. De acordo com o estudo, cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio.

Face a essa problemática, é extremamente necessário que algumas práticas relacionadas à leitura sejam (re)pensadas, com o intuito de que haja mudanças nos próximos anos. Por causa disso, este estudo busca contribuir positivamente ao trazer à baila algumas metodologias de compreensão e apreensão de práticas de leitura e, para isso, apresentamos as conhecidas (ou não) *estratégias de leitura*, pois entendemos que um dos objetivos das escolas, conforme postula Solé (1998), é fazer com que os discentes aprendam a ler de maneira significativa e, também, competente⁴.

Neste estudo, tratamos a leitura a partir do entendimento de Solé (1998), haja vista que, para a autora, a leitura vai muito além de uma simples e abstrata decodificação, mas se trata de uma ação interativa entre o leitor e o texto. Assim sendo, este estudo espera contribuir ao apresentar as estratégias de leituras como suporte para a prática de leitura em sala de aula, haja vista que “se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos” (SOLÉ, 1998, p.70).

2 METODOLOGIA

³ O estudo mencionado pode ser encontrado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), disponível neste link: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em 09 set. 2021.

⁴ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), leitor competente “é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que conseguem utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade” (BRASIL, 1997, p. 41).

Para a realização deste estudo, valemo-nos de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, pautada em alguns estudiosos renomados na área de leitura, como Solé (1998), Leffa (1996), Kleiman (2013), Antunes (2009) e Menegassi (2005a; 2010b), além das contribuições de Silva (2009), Vitorasso (2010), Amorim e Lima (2017), Ramos (2010) e Pereira e Santos (2017).

Isso posto, o presente estudo segue, metodologicamente, esta sequência: 1) apresentaremos a metodologia empregada para a realização deste estudo, mostrando, inclusive, os respaldos teóricos que adotamos neste trabalho; 2) explicaremos o que são e como as estratégias de leitura podem ser aplicadas de modo a contribuir para a compreensão dos sujeitos leitores e, para isso, demonstraremos essa temática na prática por meio de alguns exemplos.

3 CONTEXTUALIZANDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Nesta seção, que se subdivide em duas subseções principais, discutiremos a temática das estratégias de leitura enquanto mecanismos positivos, significativos e colaborativos no que tange ao processo de leitura por parte de um sujeito leitor. Para isso, a primeira subseção apresenta conceitos teóricos e definidores sobre as estratégias de leitura para, posteriormente, apresentarmos alguns exemplos práticos de como um professor pode utilizá-las em contexto de sala de aula.

3.1 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: O QUE SÃO?

As estratégias de leitura, a princípio, podem ser apontadas como ferramentas que contribuem não só para a compreensão, mas também para a apreensão de práticas de leituras significativas e, assim, o uso que o professor faz delas é bastante importante na medida em que colabora para o desenvolvimento de competências leitoras dos educandos. Nesse contexto, Solé (1998) destaca que uma atividade de leitura deve respeitar algumas etapas, a saber: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

No primeiro momento, a autora elucida a realização de atividades de cunho motivadores, de modo que algumas reflexões instiguem os alunos à dedução de ideias principais do texto por meio de elementos paratextuais, por exemplo, como o título, subtítulo, recursos visuais e linguísticos na capa e contracapa; à antecipação do tema que será tratado; aos mecanismos que ativam conhecimentos prévios do tema; reconhecimento e constatação do suporte e da composição do gênero etc. Além disso, a estudiosa demarca que cabe ao professor

explicar aos seus alunos os objetivos da leitura que será realizada. Esses apontamentos iniciais citados são importantes de serem feitos antes mesmo da leitura porque, conforme apregoam Solé (1998) e Menegassi (2010b), ajudam no processo de compreensão leitora.

Já na segunda etapa, *durante a leitura*, Solé (1998) ressalta a importância de os leitores constatarem (ou não) as hipóteses que foram criadas e formuladas antes desse processo, isto é, no momento anterior. Essa etapa é uma das mais importantes no processo de leitura porque o leitor irá confirmar, rejeitar ou, até mesmo, corrigir antecipações feitas outrora, pois, nesse momento, ele já irá construir o tema principal com base em sua leitura. Nesse sentido, esta etapa pode ocorrer, consoante à autora, por meio de alguns mecanismos, dentre os quais destacamos: a) explicar palavras desconhecidas em virtude do contexto, de modo a levar os alunos à pesquisa em dicionários; suscitar conhecimentos prévios a fim de que se construa informações ainda implícitas no texto, com base em leituras já realizadas; conseguir identificar as palavras-chave do texto; encontrar informações que consigam perpassar a compreensão textual; entender as marcas linguísticas que demarcam a posição do autor frente ao tema, dentre outros.

Realizadas as duas primeiras etapas, as práticas *depois da leitura* servem para possibilitar ao leitor uma apropriação de modo mais significativa do texto lido, com o objetivo de que sejam feitas inferências e posicionamentos de forma crítica e reflexiva. Nessa última etapa, após realizados os levantamentos prévios já trabalhados nas duas etapas anteriores, é recomendado que o docente aborde as ideias gerais do texto, de modo a tornar explícita a ideia principal, tendo em vista que será o foco das explanações para, em seguida, acionar os educandos com o propósito de que realizem atividades de escrita (produção textual). De acordo com Solé (1998), as ações dos indivíduos leitores nessa última etapa devem ser feitas por meio da elaboração de sínteses do texto; realização de anotações acerca do que foi lido para se obter uma compreensão mais significativa; compartilhamento das impressões tidas a partir do texto lido; avaliação de informações e de opiniões emitidas no texto etc.

Nota-se, então, que o processo de construção de sentidos permeado pelas estratégias de leitura torna-se aliado do sujeito leitor em sua formação proficiente, uma vez que, conforme postula Kleiman (2013), quando se fala de estratégias de leitura, fala-se, sobretudo, de operações regulares para abordar o texto. Para a autora, essas estratégias podem ser inferidas por intermédio da compreensão do texto que, sendo feita por meio do comportamento verbal e não verbal do leitor, ou seja, do tipo de respostas que ela dá a “perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele manipula o objetivo: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente” (KLEIMAN, 2013, p. 74). Dessa forma, a autora relega às estratégias de leitura

um papel importante, tendo em vista a sua capacidade de promover uma melhor compreensão a respeito do texto.

Por fim, corroboramos com os postulados de Solé (1998) ao considerar que as estratégias de leitura são concebidas enquanto procedimentos de ordem elevada que incluem tanto o cognitivo quanto o metacognitivo, devendo ser, portanto, tratadas como técnicas precisas quando pensadas em ambientes de ensino. A seguir, discutiremos como essas estratégias podem ser utilizadas em sala durante uma aula de leitura.

3.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: COMO APLICÁ-LAS?

Feitos os apontamentos mais teóricos acerca das estratégias de leitura, neste momento apresentaremos apenas algumas estratégias, das muitas existentes, que podem ser utilizadas em sala de aula durante uma leitura, a fim de que haja uma maior compreensão e, também, interpretação acerca do tema. Para tornar isso mais evidente, imaginemos que um professor queira trabalhar com o conto *Venha ver o pôr do sol*, da escritora Lygia Fagundes Telles, publicado, inicialmente, em 1970, no livro *Antes do Baile Verde*.

Grosso modo, o conto narra um encontro secreto entre dois ex-companheiros, Ricardo e Raquel, que mantiveram um relacionamento por um tempo e, após o rompimento, é notório que o rapaz saiu mais magoado com a situação. Após inúmeras insistências da parte de Ricardo, Raquel finalmente aceita encontrá-lo. O lugar sugerido pelo homem foi em um cemitério muito distante e abandonado. A princípio, a moça até estranhou o local, embora tenha cedido à pressão e ido ao encontro do ex-namorado, pois ele prometera que lhe mostraria o pôr do sol mais lindo que ela já tinha visto. O clímax do conto dá-se quando Ricardo sai do local e deixa a então ex-namorada presa em uma catacumba. O final é narrado com o homem cada vez mais distante do local, sozinho, enquanto ouvia ao longe os gritos de Raquel.

Tomamos esse conto como exemplo porque acreditamos que muitas estratégias de leituras podem ser utilizadas *antes, durante e depois da leitura*, de acordo com a divisão de Solé (1998), no intuito de se obter um melhor entendimento do texto por parte dos alunos, tendo em vista a força narrativa que essa aclamada escritora brasileira possui ao narrar histórias de forma poética e, acima de tudo, plurissignificativa. Assim, o quadro a seguir destaca apenas alguns exemplos de como as estratégias podem ser utilizadas nas três etapas de leitura.

Quadro 1 – Sugestões práticas de aplicação de estratégias de leitura

Etapas	Momentos	Exemplos

01	Antes da leitura	O professor pode apresentar à turma o título do conto para abordar a temática que será desenvolvida. Em seguida, com base no título e na temática, pensar no gênero. Após isso, o docente pode apresentar a autora e perguntar novamente qual é o gênero. Depois, é interessante mostrar o livro em que o conto se encontra, pois isso é importante para que o aluno seja capaz de reconhecer o gênero, além do fato de que é preciso que os discentes visualizem e manuseiem aspectos da capa, contracapa, orelhas e afins, de modo a realizar inferências. Para esse processo, algumas perguntas podem ser feitas, a saber: 1) Ao chegar ao entendimento de que o texto se trata do gênero conto, o que os alunos podem construir a partir do entendimento desse gênero? 2) O que o título permite inferir? 3) E a autora, ao saber que se trata de Lygia Fagundes Telles, é possível compreender a forma com a qual a linguagem será tratada? Estratégias usadas: predição; conhecimentos prévios; inferência.
02	Durante a leitura	O docente pode questionar aos alunos se as informações prévias criadas no momento anterior foram confirmadas e/ou negadas após a leitura do texto. Caso não tenham sido confirmadas, solicitar que o leitor retorne ao texto, a fim de que haja uma correção das informações apresentadas. Além disso, o docente pode questionar aos alunos se os leitores conhecem algum outro texto que possua uma relação próxima com o tema que foi retratado no enredo do texto lido, no intuito de que haja relações intertextuais. Estratégias usadas: autoavaliação; autocorreção; intertextualidade.
03	Depois da leitura	Após as leituras, nesta etapa compete ao professor a realização de compreensão e interpretação do texto, de modo a tornar as ideias e os sentidos do texto bastante evidentes. Por exemplo, o professor pode solicitar que os alunos digam as partes principais do texto, as palavras-chave que nortearam a história tratada, bem como selecionar as partes mais fáceis de se entender e as mais difíceis de se compreender. Estratégias usadas: seleção; leitura detalhada.

Fonte: autoria própria (2021).

Nos exemplos práticos supracitados, destacamos oito estratégias que podem colaborar para que o leitor construa sentidos e, além disso, consiga compreender de forma significativa o texto, a saber: predição, conhecimentos prévios, inferência, autoavaliação, autocorreção, intertextualidade, seleção e leitura detalhada.

A predição refere-se à capacidade que o leitor possui de antecipar-se ao texto, ou seja, é um recurso em que o leitor consegue utilizar todo o seu conhecimento de mundo para prever

o que virá no texto (SILVA; SILVA, 2018). Essa estratégia “possibilita vincular também significativamente a previsão, a antecipação e até mesmo a adivinhação” (PEREIRA; SANTOS, 2017, p. 365). No exemplo mostrado no quadro 1, as predições ocorrem em muitos momentos, mas destacamos a parte inicial na qual os alunos foram levados a predizer a respeito do que o conto iria tratar sabendo apenas o título do texto e o gênero

Os conhecimentos prévios, de acordo com Silva (2009) e Vitorasso (2010), podem ser entendidos como o conjunto de saberes que o sujeito traz consigo como contribuição à sua própria leitura, podendo ser variado e adquirido no meio familiar e com os amigos, mas também em leituras já realizadas, em programas de televisão, internet e afins. Além disso, Ramos (2010) ressalta que os conhecimentos prévios que o indivíduo possui são adquiridos durante toda a vida, sendo bastante pessoais, pois cada um cria o seu com base em seu próprio repertório. Nos exemplos mencionados, essa estratégia foi usada quando o professor questionou aos alunos acerca do entendimento dos leitores sobre o estilo literário empregado pela autora. Esse questionamento aciona os conhecimentos prévios dos alunos, pois eles farão um processo de reflexão para identificar as principais características da escrita da Lygia.

A estratégia de inferência concerne às informações que são acionadas pelo leitor mesmo quando elas não fazem parte do texto, isto é, ele elabora esquemas de forma inconsciente com assuntos já conhecidos, fato esse que o permite captar o que não se encontra de maneira explícita no texto (AMORIM; LIMA, 2017, p. 131). No exemplo, as inferências foram empregadas a partir do momento em que o docente apresenta aspectos não verbais da capa, por exemplo, e questiona o que eles permitem inferir a partir dessa apresentação.

No que se refere à autoavaliação, Leffa (1996) define-a como uma estratégia realizada assim que o leitor julga sua compreensão e seu procedimento para atingi-la, ou seja, o leitor percebe, de forma consciente, quando a sua compreensão falhou e, a partir disso, detecta a comunicação inadequada e busca estratégias de reparo, em busca de alcançar o objetivo proposto na leitura feita. Não é à toa que a autoavaliação e a autocorreção caminham juntas, uma vez que, detectada uma avaliação errada (autoavaliação) o sujeito busca corrigir essa informação errada e reconstrói uma nova informação (autocorreção). Essas duas estratégias foram mencionadas na segunda parte da leitura quando o professor retoma algumas informações para saber se os alunos assimilaram bem, promovendo uma autoavaliação, enquanto a autocorreção se dá caso os alunos precisem corrigir alguma informação.

A intertextualidade, de acordo com Koch e Elias (2006), predominantemente considerada como um dos princípios de textualização, também pode ser concebida como uma estratégia que auxilia a compreensão de um texto. Isso porque, quando realiza uma atividade

de leitura, os conhecimentos prévios dos alunos são ativados em grande parte por outras leituras. Sendo uma relação de um texto com outro(s), levar o aluno a perceber a intertextualidade e a compreensão extraída de leituras anteriores ajuda na construção do sentido no ato presente da leitura. Essa estratégia é levada em consideração quando o sujeito consegue relacionar um texto a outro, seja em seu conteúdo, seja em sua forma. A partir disso, esse indivíduo cria uma interação entre os sentidos do texto, permitindo a construção de uma espécie de ‘terceiro sentido’. Essa estratégia é utilizada quando o professor solicita que os alunos (re)lembrem-se de outros textos que possuam afinidades com o que fora lido, provocando, assim, relações intertextuais.

De acordo com Menegassi (2005a), a estratégia de seleção ocorre de maneira consciente e diz respeito às ações que fazem com que o leitor selecione apenas aquilo que lhe é vantajoso e/ou necessário em prol de seus objetivos buscados, de modo que rejeita questões, assuntos e ideias que não lhe interesse. A estratégia de seleção, nos exemplos acima, ocorre na última parte da leitura quando o professor solicita aos alunos que apresentem as palavras-chave do conto. Aqui, os alunos não precisarão ler o conto inteiro novamente, mas realizar uma seleção de acordo com o objetivo pretendido.

A leitura detalhada, por fim, é uma estratégia de elaboração que consiste no aprofundamento da aprendizagem por meio da expansão de relações, com recurso a conceituações, sinônimos, antônimos, explicações e explicitações, entre outros, a fim de que novas expressões e vocábulos sejam apreendidos pelos alunos (BARBEIRO, 2020). Essa estratégia também surge no último momento da leitura quando é solicitado que os discentes mostrem as partes principais do texto. Caso os alunos tenham se esquecido, cabe a eles a realização de uma leitura mais detalhada, a fim de que a resposta seja encontrada.

Com isso, é possível observar que são vastas as possibilidades de inclusão das estratégias de leitura em sala de aula e, em virtude disso, compete ao docente aplicá-las em suas aulas na expectativa de que possam colaborar significativamente para uma melhor compreensão e entendimento a respeito do texto lido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizamos, primordialmente, a questão de que a leitura tem sido uma constante nas pesquisas de muitos estudiosos sobre essa temática, mesmo que alguns dados demonstrem que ainda existe um abismo entre a real compreensão de um texto e a sua ausência de proficiência por parte de alguns sujeitos, conforme destacamos no PISA logo no início.

Face a essa problemática, apresentamos a concepção de leitura enquanto associada à ideia de interação entre o texto e o leitor, uma vez que ler não se trata somente de um processo rápido e de simples decodificação de termos e palavras, mas vai muito além disso, conforme pudemos observar ao longo deste estudo.

Em seguida, explicamos, mesmo que de forma breve, algumas definições acerca do que seriam as chamadas estratégias de leitura, demonstrando o papel delas quando usadas em práticas de leitura, além de citar alguns exemplos e exemplificar, posteriormente, como poderiam ser utilizadas pelos professores a fim de se obter uma melhor compreensão acerca do texto lido.

Neste estudo, buscamos apresentar as estratégias de leitura como suportes para o professor de língua utilizá-las durante práticas de leitura, pois acreditamos que, quando usadas, podem contribuir significativamente para a compreensão e interpretação dos mais variados tipos de texto.

Outrossim, não objetivamos encerrar, neste artigo, as discussões acerca das estratégias de leitura, tendo em vista que entendemos que existe uma variedade de formas de aplicação desses suportes em sala de aula e, em virtude disso, esperamos que novos trabalhos continuem sendo desenvolvidos, na expectativa de que haja mudanças benéficas no que concerne à leitura de sujeitos aqui no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Grasielle Silva; LIMA, Marinalva Dias de. Reflexões teóricas sobre as estratégias de leitura e produção de textos. **Revista Porto das Letras**, v. 03, n. 01, 2017.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBEIRO, Célia. A leitura detalhada: estratégias interacionais de compreensão e aprofundamento da leitura. **Investigação e Práticas em Leitura**, p. 111-127, 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996.

MENEGASSI, Renildo José. Perguntas de leitura. In: _____. **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, Renilson José (org.) **Leitura e Ensino**: formação de professores EAD, n.19. Maringá, EDUEM, 2005.

PEREIRA, Vera Wannmacher; SANTOS, Thais Vargas dos. Estratégia de leitura de predição na escola: uso e consciência linguística no seu uso. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 3, p. 361-380, set./dez. 2017.

RAMOS, F.O. **Concepções sobre conhecimentos prévios de uma professora de Biologia de uma escola particular da cidade de Osasco**. 2010. 47 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2010.

SILVA, Marinaldo De Souza; SILVA, Artur Neves do Amaral. Estratégias de leitura: a cognição e a metacognição no ensino de língua portuguesa. In: **Anais III CINTEDI**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44647>. Acesso em 8 set. 2021.

SILVA, I. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Revista Ciências & Cognição**, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

VITORASSO, M. E. **Conhecimentos prévios**: concepções de dois professores de uma escola particular da cidade de São Paulo. 2010. 48 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

EXPERIÊNCIAS LEITORAS DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Ana Paula Ferreira de Lima¹
Roselusia Teresa de Moraes Oliveira²
João Paulo Gama Oliveira³

RESUMO

O presente artigo tem como foco central as experiências de leituras dos estudantes do Campus Professor Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Esta investigação analisa os resultados de uma pesquisa com a área de abrangência no campo da formação de leitores e leitoras. Os objetivos específicos deste estudo articulam os seguintes aspectos: a) identificar traços que envolvam as práticas leitoras; b) localizar experiências que remetem ao contato com a leitura; e c) conceituar os processos de formação de leitores. Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, quanto à natureza e análise dos dados. Os instrumentos de coleta de dados foram o uso de questionários e das fotografias concedidas por estudantes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Letras, Química e Pedagogia. Os resultados da pesquisa revelam a singularidade dos leitores em consonância com suas experiências leitoras e situam os elementos que constituem o suporte material da leitura, os códigos sociais e as relações estabelecidas nos seus lugares de convívio.

Palavras-chave: Experiências. Leitores. Leitura.

READING EXPERIENCES OF STUDENTS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF SERGIPE

ABSTRACT

This paper focuses on the reading experiences of students at the Professor Alberto Carvalho Campus of the Federal University of Sergipe (UFS). This investigation analyzes the results of a research which comprehends the field of readers formation. The specific aims of this study articulate the following aspects: a) to identify traces that involve reading practices; b) to locate

¹ Graduada em Pedagogia (UFS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Relicário. E-mail: paulaafiima@gmail.com

² Professora Adjunta do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduada em Pedagogia (UFS). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL - RS) com Doutorado Sanduíche realizado na Université de Cergy-Pontoise, na França, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (CAPES). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Relicário (Redes de leituras inscritas: cultura letrada, apropriações, representações e operações do ato de ler- DED/UFS/CNPq). E-mail: roselusiamorais@gmail.com.

³ Professor do Departamento de Educação do Campus Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFS). Doutor e mestre em Educação. Graduado em História. Em estágio pós-doutoral na Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” (2021/2022). Líder do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem (DEHEA/UFS/CNPq) e integrante dos Grupos Heduca (UFPEL/CNPq) e Relicário (UFS/CNPq). E-mail: profjoapaulogama@gmail.com.

experiences that refer to the contact with reading; c) to conceptualize the processes of reader formation. This is a field research characterized as qualitative with regard to its nature and to data analysis. The data collection instruments encompass the use of questionnaires and photographs granted by students of the courses of Administration, Accounting, Languages, Chemistry, and Pedagogy. The research results reveal the singularity of the readers in accordance with their reading experiences and situate the elements that constitute the material support of reading, the social codes, and the relationships established in their communal areas.

Keywords: Experiences. Readers. Reading.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo⁴ apresenta resultados de pesquisas acerca da formação de leitores e leitoras, resultado de estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Relicário (Redes de leituras inscritas: cultura letrada, apropriações, representações e operações do ato de ler), vinculado ao Departamento de Educação do Campus Professor Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), cadastrado no Conselho Nacional de Pesquisa Qualificada (CNPq), desde o ano de 2016. No decorrer dos encontros e discussões de textos, originalmente foram formuladas atividades de pesquisa e extensão do grupo Relicário, entre elas, a Feira "Troca-Troca de Livros", cuja primeira edição ocorreu no dia 19 de outubro de 2016, no Hall do bloco C, na UFS, no Campus Professor Alberto Carvalho, e foi espaço privilegiado de coleta de dados para este estudo.

A pesquisa tem como principais referenciais teóricos os estudos desenvolvidos por: Márcia Abreu (2006), Roselusia Moraes (2014), Pierre Nora (1993), Michael Pollak (1992) e Eliane Peres, Vania Thies e Chris Ramil (2016). Foram considerados os "*protocolos de leitura*" (Chartier, 1996) com a finalidade de compreender a interação leitor e texto, os limites e regras para as ações de leitura, e, portanto, as "*significações plurais e móveis*" (Chartier, 2002) capazes de inventar, deslocar ou subverter as ideias previamente pensadas pelo escritor do texto. Esses autores fundamentaram a escrita, a esquematização do questionário e a análise dos dados coletados.

Nessa direção, o foco central desse estudo é a formação de leitores, tendo como público alvo os estudantes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, e as licenciaturas em Letras,

⁴ Este trabalho integra os estudos desenvolvidos a partir do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: "Experiências leitoras de estudantes da Universidade Federal de Sergipe", concluído em 2020, e orientado pela professora Dra. Roselusia Teresa de Moraes Oliveira e o professor Dr. João Paulo Gama Oliveira, junto ao Departamento de Educação, do Campus Professor Alberto Carvalho, da UFS.

Química e Pedagogia do Campus Professor Alberto Carvalho, da UFS. Dessa maneira, buscando compreender como é formado o/a leitor/leitora a partir das suas redes sociais assim constituídas.

Desde o ano de 2016 até 2019, período da presente investigação, foram realizadas seis feiras de trocas de livros, organizadas de maneira periódica pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Relicário (CNPq/UFS). Um dos objetivos desse projeto foi promover a acessibilidade de livros, provocar a formação de leitores e leitoras que leem por fruição, possibilitar a interação entre os leitores e as leitoras participantes do evento mediante a diversidade de obras durante a feira realizada. O evento promoveu campanhas de divulgação prévia em que as leitoras e os leitores foram convidadas/ convidados a levarem livros novos ou usados para serem trocados por outras obras disponíveis na feira, e, portanto, que compõe o acervo itinerante do Relicário. Desde a primeira edição até a última feira realizada, no ano de 2019, identificamos uma mobilização instigante por parte de muitos estudantes e a comunidade geral, provocada por questionamentos, consulta dos livros acessíveis e pedidos de prorrogação da feira.

Para alcançar os objetivos da presente pesquisa fez-se necessário aplicar questionários e propor exposições de fotos em público como recurso metodológico de coleta de dados. O processo de criação do questionário para a coleta de dados teve como base tanto as curiosidades pertinentes ao tema de pesquisa como a teoria. O questionário contém 10 perguntas, sendo que em uma delas foram utilizadas imagens de cenários de leituras, com um dispositivo metodológico de potencializar memórias de experiências de leituras dos sujeitos entrevistados. O questionário foi aplicado na VI edição do Troca-Troca de livros, no dia 18 de junho do ano de 2019 e a abordagem das pessoas que integraram a pesquisa foi realizada enquanto elas estavam participando do projeto citado.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E UM PERCURSO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A importância da leitura em nossa sociedade, a qual podemos nomear de “cultura letrada” (ABREU, 2006), representa, significativamente, o valor dos escritos como via de comunicação inerente ao realizar tarefas do cotidiano. Além disso, é no ambiente escolar que temos um contato maior com as distintas obras, e inclusive, a leitura literária. Estudos de Abreu (2006) apontam que as leituras literárias, de caráter obrigatório, no contexto escolar, não favorecem muitas vezes a formação de leitores por fruição. Leituras obrigatórias acompanhadas de inúmeras tarefas escolares desvinculam uma relação significativa para a maioria do público.

Com esse pensamento, a coleta de dados para a presente pesquisa foi realizada por meio de questionário e uma exposição de fotografias as quais ilustram pessoas lendo. O recolhimento de dados para o presente trabalho teve como público-alvo os discentes de cursos distintos da UFS, Campus Alberto Carvalho, como mencionado anteriormente. Além disso, teve como procedimento de coleta a pesquisa de campo de caráter qualitativo quanto à natureza e análise dos dados. A pesquisa de campo tem como objetivo um contato direto do pesquisador com o sujeito-pesquisado (GONSALVES, 2011), assim, possibilitando a união de um conjunto de informações para a pesquisa em foco. Quanto ao caráter bibliográfico equivale-se ao início do trabalho investigativo, tendo como aparato os livros, periódicos e artigos. Enquanto ao caráter qualitativo, a interpretação das respostas coletas articuladas com os autores estudados.

O questionário foi aplicado durante um evento promovido pelo grupo de estudos e pesquisa Relicário, a VI edição do Troca-Troca de Livros, que ocorreu no dia 18 de junho de 2019, no Hall do Bloco C da UFS, Campus Professor Alberto Carvalho. No que se refere aos princípios e procedimentos éticos ⁵ na realização da pesquisa, os sujeitos pesquisados tiveram conhecimento do conteúdo do projeto e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

O espaço de aplicação dos questionários teve como cenário produzido: um tapete, três caixotes que formavam um centro onde se encontrava um arranjo de flores feito à mão; uma garrafa de vidro com o nome Relicário; trechos de poemas pendurados e dispostos em caixas para a livre escolha dos/das participantes; além da exposição de fotografias sobre práticas de leituras. Vale ressaltar que esse espaço da exposição foi reservado, conforme a imagem que segue:

Imagem 1 – Imagens de práticas de leituras em distintos contextos: disparadores de memórias



Fonte: Acervo da autora (2019).

⁵ A pesquisa atendeu os protocolos éticos, conforme orientações disponíveis em: <http://www.anped.org.br/news/comissao-da-anped-apresenta-documento-etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios> (ANPED, 2019).

A utilização das fotografias como recurso metodológico fez-se necessário para acionar as memórias sobre as experiências com a leitura dos/das pesquisados/pesquisadas. Isso porque ao olhar para as diversas fotos expostas e assim, sendo um recurso metodológico de interação e proposição de coleta de relatos, o/a pesquisado/pesquisada poderia identificar-se com alguma representação, e assim tornando-se possível expressar as suas experiências e práticas com a leitura. Além disso, a aplicação do questionário na ocasião do evento tornou-se mais adequada e viável, em virtude da circulação de pessoas cujo interesse principal consistia na aquisição de livros, justamente ao participar da feira mencionada. Vale ressaltar, a aplicabilidade dos instrumentos de coleta de dados foi realizada em um ambiente externo uma área estratégica, de entrada e saída, e que há um fluxo de pessoas transitando no cotidiano.

Apesar de tudo, ao encerrar o momento da coleta de dados, durante a feira de troca-troca de livros, e após analisá-los foi possível perceber que apenas 12 questionários foram respondidos naquele dia. Diante dessa primeira coleta e as respectivas constatações insuficientes para responder as questões centrais deste estudo, fez-se necessário aplicar mais questionários, os quais foram respondidos por alguns colegas de sala de aula e algumas integrantes do grupo de pesquisa Relicário. Logo, tornou-se plausível reunir a coleta de mais 5 questionários, os quais foram de suma importância em sua qualidade para a pesquisa, totalizando um conjunto de 17 entrevistados, conforme evidencia na tabela 1:

Tabela 1 – Coleta de dados

Curso	Entrevistados
Administração	3
Letras	2
Ciências Contábeis	1
Química	1
Pedagogia	11
Total	17

Fonte: Tabela construída pela autora (2019)

Mediante as leituras dos estudiosos da História da Leitura e Memórias juntamente com o exame dos dados coletados e objetivos em foco, tornou-se possível sintetizar os dados para acolher na escrita o contato direto com a leitura, ou seja, suas práticas em ação e não apenas um ouvinte. Com base nas observações e leitura do material de pesquisa coletado, fez-se necessário nomear os/as participantes de acordo com livros que eles/elas mencionaram no questionário como uma de suas respectivas obras preferidas. Assim, preservando a identidade, os/as participantes foram eleitos/eleitas desse modo: *A Cabana*, *A Espera de Um Milagre*, *Ágape*,

Alquimista, A Vida na Porta da Geladeira, Cinderela, Harry Potter, Mulher V, Nunca Desista de Seu Sonho, O Cortiço, O Homem da Areia, O Pequeno Príncipe, O Quinze, O Segredo, O Seminarista, Poemas do Mar, Só a Gente Sabe o que Sente.

3 MEMÓRIAS, FOTOGRAFIAS E EXPERIÊNCIAS LEITORAS

Em razão de inúmeros acontecimentos do dia a dia do ser humano, o cérebro realiza seleções para que não fique sobrecarregado com tantas experiências. Então, ele determina o que é importante armazenar e o que é necessário “apagar”. Com isso, há algumas memórias que não são apagadas, mas, sim, armazenadas em algum campo do cérebro, que poderá ser consultado por meio de ativadores, os quais podem ser, um aroma, fotografia, palavras, livros, entre outros. Por essa razão, na aplicação do questionário foram utilizadas fotografias para os voluntários resgatarem da memória alguns momentos com a leitura. “A priori a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa” (POLLAK, 1992, p. 2). À vista disso, a memória em escala individual é singular, pois cada pessoa tem as suas memórias e só podemos ter acesso a memória de outrem quando nos comunicamos por meio de narrativas, sempre em formulações e reformulações. Todavia, não basta apenas a comunicação, é necessário que a outra pessoa esteja disposta a expor em palavras suas memórias em vias de construção. Não obstante,

[...] Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distinguem materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACH, 2010, p. 30).

Ao utilizar as fotografias como recurso disparador de memórias, foi possível para os voluntários registrar as suas memórias no questionário por meio de palavras. Mulher V descreve:

Ao ver as fotografias, pude relembrar de diversas fases de minha vida. De momentos de estudos (na educação infantil, curso técnico, universidade), de quando lia 1 livro por dia. Das vezes em que lia ouvindo músicas (gosto muito). Dos livros que já li na plataforma digital. Pude lembrar também, da leitura do meu primeiro livro: Você é Insostituível de Augusto Cury, quando eu tinha uns 12 anos, foi quando ganhei gosto pela leitura. O li em uma tarde, no colchão da casa de uma amiga de minha mãe em Aracaju (Mulher V, 2019).

Ao relatar suas memórias é possível notar que *Mulher V* engloba suas lembranças em momentos distintos da sua formação estudantil. Sendo que, não há riquezas de detalhes durante o percurso da escrita. No entanto, ela descreve que aos 12 anos de idade tomou gosto pela leitura, e diante disso, ela cita o nome do livro, o autor e também o local onde leu. Certamente ela tem guardada essa memória porque foi um momento marcante, no qual ela passou a gostar de ler. Por outro lado, *O Homem da Areia* descreve:

Ao olhar as imagens recordo-me de quando garoto eu lia livros de paleontologia, além do mais, recordo-me de pesquisar em dicionários palavras diferentes. Recordo do primeiro livro que li, é uma magia recordar cada momento daquela história. (*O Homem da Areia*, 2019).

Tanto a *Mulher V* quanto *O Homem da Areia* enfatizam, ao olhar para as fotografias/imagens, recordam de momentos marcantes que vivenciaram com a leitura, bem como o registro do primeiro livro que leram. No entanto, *O Homem da Areia* não especifica qual livro foi, apenas aponta que é mágico recordar cada momento da história. Logo,

[...] A memória é um fenômeno construído. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os momentos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização (POLLAK, 1992, p. 4-5).

É fundamental, todavia, olhar o presente com as boas lembranças. Além disso, o esquecimento é um aliado genial da memória. Entretanto, *Ágape* descreve:

Lembro de uma experiência não muito agradável que tive na 2ª série do ensino fundamental. A professora não tinha o costume de ler para a classe. Um dia ela nos levou para uma sala com uma mesa cheia de livros e pediu para cada um escolher um livro, ler em poucos minutos e fazer uma redação. Como não encontrei um livro do meu gosto disse a ela que não iria conseguir fazer a redação. Então, a professora puxou pelo meu braço, me beliscou e me pôs na sala de aula. Fiquei com vontade de chorar, mas me contive. O gosto pela leitura aí não foi despertado de forma alguma (*Ágape*, 2019).

Ágape registra um momento nada aprazível. Provavelmente, a memória não levou esse episódio ao esquecimento porque achou relevante essa experiência para o seu desenvolvimento. Contudo:

A compreensão dos motivos que levaram ao esquecimento da cena traumática e ao seu desdobramento em fantasias e mecanismos de defesa diferenciados conduz o sujeito a um melhor conhecimento de si mesmo, no momento presente (KENSKI, 2006, p. 144).

Nessa perspectiva, o esquecimento de algum trauma é um mecanismo de defesa do indivíduo que recua-se dos momentos não agradáveis do passado para sua melhor formação no presente. No entanto, sabe-se que existem pessoas que, mesmo em meio a um momento desagradável, conseguem tornar-se melhores e, por meio dessa experiência, vislumbrar o melhor de si. Todavia, é uma construção do eu, o que envolve processos de autoconhecimento. Por outro lado, Ágape expõe:

Hoje tenho uma boa relação com os livros, consigo dizer: vou ler, sem olhar a quantidade de páginas ou achar que leitura é chata. Antes não gostava de ler, a não ser algum livro cheio de figuras, que quase não tinha oportunidade de encontrar. Eu achava bonito quem lia, para mim era coisa de gente inteligente, culta. Talvez por isso não tinha tanta intimidade com os livros. (ÁGAPE, 2019)

Diante disso, *Ágape* descreve suas experiências com a leitura. Em sua primeira escrita ela relata um momento que vivenciou na 2ª série, no qual menciona que, quando não encontrou um livro que lhe interessava, foi repreendida. Já na sua segunda escrita, ela enfatiza que não tinha um bom relacionamento com os livros, no entanto, menciona que gostava de ler livros com figuras, mas, ela não tinha oportunidades de encontrá-los. Além disso, ela destaca que pessoas que leem são inteligentes, cultas. Essa afirmativa nos indica que “[...] a leitura poderá desempenhar [...] um papel de transformação em cada sujeito, tendo em vista que, a partir dela, será conquistada uma determinada forma de inteligência.” (ESPÍNDOLA, 2008, p. 85)

Contudo, para resgatar as experiências vividas, utilizou-se como recurso metodológico a disposição de imagens retratando distintos cenários de leitura, bem como o uso das perguntas pertinentes no questionário, especificamente as questões 8 e 9, quando enfatizam a relação dos/das leitores/leitoras com os livros e conseqüentemente, as suas memórias de leitura. No limite, sendo assim:

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas telescópicas, globais ou fluentes, particulares ou simbólicas, sensíveis a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise de discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica (NORA, 1993, p. 9).

Conseqüentemente, as memórias, como categoria conceitual, neste trabalho, são construídas a partir das suas narrativas, mediadas pelo diálogo interposto entre os recursos de coleta de

dados, o questionário e a exposição de imagens. Então, o passado torna-se presente quando é exposto, quando expresso em palavras, narrativas e ou relatos de episódios. São frutos de uma relação individual e social. Essa apresentação pode surgir por meio de objetivos, nesse caso, localizam experiências que remetem ao contato com a leitura.

Nessa vertente, vale destacar a resposta de três leitoras distintas que demonstram práticas de leituras a partir da pergunta central “Você gosta de ler? Por quê?”, conforme as transcrições abaixo:

Sim. Mas, depende muito do texto ou livro. Mas na infância eu recordo que a leitura de contos infantis chamava muito minha atenção, além de revistas e gibis (Cinderela, 2019).

Sim, passei a gostar da leitura a partir de um projeto que aconteceu nos últimos anos do meu ensino fundamental. Em que tive a oportunidade de ler um livro inteiro no qual gostei bastante (A vida na porta da geladeira, 2019).

Despertei o gosto pela leitura no ensino superior e isso pode me ajudar a ter mais gosto de ler os textos das disciplinas. Ler me ajuda a distrair sair um pouco da realidade ou até mesmo perceber que existem outras histórias e situações iguais as minhas. As leituras que faço diversas vezes me ajuda a resolver alguns questionamentos (Só a gente sabe o que sente, 2019).

As leitoras demarcam um momento específico no qual começaram a gostar de ler, (uma no período do ensino fundamental I, outra no fundamental II e outra no ensino superior). Além disso, Cinderela cita o gênero textual que mais gostava quando criança e ao perpassar pelo seu questionário observa-se que ela afirma: “sinto que algumas leituras faço sem muito prazer.” Contudo:

[...] a liberdade do/a leitor/leitora, ao construir sentido, pertence ao seu universo individual, mas acontece em um contexto de interação com o meio social e histórico. Assim, essa liberdade é condicionada pelos significados do texto e pelas condições culturais, sociais e históricas em que as obras são lidas. (MORAIS, 2014, p. 159)

Desse modo, os leitores, as leitoras em análise usufruem da “liberdade leitora”, em seus processos de escolhas, percepções, disposições e apropriações inerentes no ato de ler. Além disso, o processo de formação do/a leitor/leitora é uma prática social, construídas na trama das relações culturais estabelecidas, na troca de saberes compartilhados nas distintas instituições educacionais, uma vez que desenvolve na coletividade, em comunidade, e por experiências igualmente singulares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As memórias dos sujeitos-entrevistados reveladas em seus relatos e fotografias de práticas de leituras destacam riqueza de detalhes e a possibilidade de constituir significados e sentidos para cada leitor. O ato de ler significa não apenas compreender os diversos códigos e elementos que constituem o objeto de leitura, mas situam os códigos sociais, as relações estabelecidas nos seus lugares de convívio. (MORAIS, 2014).

Nessa perspectiva, a relação que o leitor estabelece com o livro remete ao entendimento que os processos de leitura envolvem diversos elementos que antecedem a prática efetiva do ato de ler. A materialidade dos objetos de leitura desde o aspecto físico, imagens, disposição do texto, impressão e formato constituem elementos que compõem os momentos de leitura. Essa discussão revela que no processo de interação com um texto, o leitor atribui significados, a partir de sua história e de suas experiências, ou seja, é distinto para cada leitor, uma vez que, as experiências, o contexto, a origem e a história dos leitores nunca são iguais. Portanto, a leitura é uma prática social, e as memórias de leitura são constituídas de narrativas que sempre estão em processos de (re)formulação e em constante construção.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.
- CHARTIER, R. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e quietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. A relação com o saber e a formação de leitores na escola. In: DIEB, Messias (Org.). **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2012.
- KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). 8. ed. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14 ed. Campinas, SP: Pontes, 2011

MORAIS, Roselusia Teresa Pereira de. **Modos de ler o impresso: múltiplas escritas de leitores de Erico Verissimo capturadas na *internet***. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

EXPERIMENTAÇÕES LITERÁRIAS: ARTES E LEITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Roselusia Teresa de Moraes Oliveira¹

RESUMO

O presente trabalho evidencia uma análise do projeto de ensino intitulado “Experimentações literárias: artes e leituras na formação docente”, realizado desde novembro de 2020 até outubro de 2021, em escolas públicas localizadas no município de Itabaiana, Sergipe. A proposta pedagógica foi constituída em etapas que se entrecruzaram recorrentemente na perspectiva de promover a formação de leitores que leem com fruição. E com isso, foram elaboradas atividades de cunho didático-pedagógico que priorizaram práticas de leitura literárias e artísticas no contexto escolar, em formato remoto. Os princípios norteadores da “abordagem triangular” ancoradas em Ana Mae Barbosa (2010), na poética de Manoel de Barros, e na inspiração da artista Lygia Clark, almejaram experimentar as sensações, os sentidos das crianças, dos licenciandos e das professoras envolvidas nas vivências. As ações envolvidas potencializaram o desenvolvimento de estratégias educativas que permitem repensar a formação de leitores e, consequentemente, os modos de leitura.

Palavras-chave: Experimentações literárias. Artes. Leitura

LITERARY EXPERIMENTATIONS: ARTS AND READINGS IN TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the teaching project entitled “Literary experimentations: arts and readings in teacher education,” which was developed in public schools located in Itabaiana, Sergipe from November 2020 to October 2021. The pedagogical proposal was composed of steps that recurrently intertwined with each other so as to promote the education of readers who read with fruition. In addition to that, didactic-pedagogical activities that prioritized literary and artistic reading practices were elaborated in remote format. The guiding principles of the “triangular approach” – anchored in Ana Mae Barbosa (2010), in the poetics of Manoel de Barros, and in the inspiration of the artist Lygia Clark – aimed to experiment with the sensations and senses of the children, the undergraduate students, and the teachers involved in the experience. The actions undertaken have potentialized the development of educational strategies which allow rethinking readers formation and, consequently, reading ways.

Keywords: Arts. Literary experimentations. Reading.

1. INTRODUÇÃO

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduada em Pedagogia (UFS). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel - RS) com Doutorado Sanduíche realizado na Université de Cergy-Pontoise, na França, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (CAPES). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Relicário (Redes de leituras inscritas: cultura letrada, apropriações, representações e operações do ato de ler- DED/UFS/CNPq). E-mail: roselusiamorais@gmail.com.

O presente trabalho evidencia uma análise do projeto de ensino intitulado “Experimentações literárias: artes e leituras na formação docente”, realizado de novembro de 2020 até outubro de 2021, em escolas públicas localizadas no município de Itabaiana, Sergipe. A proposta pedagógica foi constituída em etapas que se entrecruzaram recorrentemente na perspectiva de promover a formação de leitores que leem com fruição. E com isso, foram elaboradas atividades de cunho didático-pedagógico que priorizaram práticas de leitura literárias e artísticas no contexto escolar, em formato remoto.

Os princípios norteadores da “abordagem triangular” ancoradas em Ana Mae Barbosa (2010), na poética de Manoel de Barros (2008; 2009; 2010), na experiência leitora e da “aprendizagem inventiva” de Virgínia Kastrup (2001, 2015), e na inspiração da artista Lygia Clark (1920-1988), almejaram experimentar as sensações, os sentidos das crianças, dos licenciandos e das professoras envolvidas nas vivências. As ações envolvidas potencializaram o desenvolvimento de estratégias educativas que permitem repensar a formação de leitores e, consequentemente, os modos de leitura.

Diante do exposto, o objetivo central do projeto em foco consistiu em realizar experimentações literárias e artísticas, articulando os conhecimentos da proposta curricular da formação inicial em Pedagogia e às práticas docentes no Ensino Fundamental, na Escola Estadual Eliezer Porto (Código INEP: 28007832) e na Escola Municipal Vice-Governador Benedito Figueiredo (Código INEP: 28030460), situadas no município de Itabaiana-SE, a fim de fomentar experiências educativas emancipadoras que efetivamente respeitam as culturas da infância na escola.

No que se refere aos princípios e procedimentos éticos na realização da pesquisa, os responsáveis legais das crianças, as estudantes e professoras das escolas campo envolvidas nos projetos, tiveram conhecimento do conteúdo do projeto em execução, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A equipe diretiva das escolas e professoras tiveram acesso aos escritos do projeto na íntegra, por correio eletrônico e em sua versão impressa. E, no caso das crianças, tivemos acesso aos termos assinados pelos responsáveis legais, e ao longo das práticas de leituras, foram observadas as reações e das crianças-participantes, a escuta sensível sobre as percepções da professora para cuidadosamente respeitar quaisquer sentimentos de constrangimento ou declínio de participação de forma momentânea e/ou definitiva, respeitando assim os protocolos éticos².

² Conforme orientações disponíveis em: <http://www.anped.org.br/news/comissao-da-anped-apresenta-documento-etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios> (ANPED, 2019).

Desse modo, esse projeto buscou proporcionar o acesso à leitura literária disponibilizando ações que priorizaram a acessibilidade do livro à comunidade escolar. Os objetivos do projeto constituíram nos seguintes aspectos: a) explorar as potencialidades dos usos da Literatura no campo educacional; b) produzir espaços reflexivos e vivenciais acerca da relação entre literatura, artes e educação; c) refletir acerca das relações entre a literatura, a infância e os espaços escolares; d) conhecer as discussões sobre a pesquisa com as crianças e o aperfeiçoamento das estratégias utilizadas para ouvi-las sensivelmente.

O plano de trabalho³ vinculado ao programa institucional Apoio Pedagógico Licenciandos na Escola (PROLICE), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), propôs atividades literárias baseadas em produção e audição de podcasts literários, exposição de poemas, obras de arte e por fim, a construção de um material pedagógico intitulado “*Caderno de Vivências Poéticas*”, promovido e organizado pelas discentes bolsistas e coordenação geral do projeto. Neste trabalho, o foco da discussão está centrado nas atividades desenvolvidas em três turmas do ensino fundamental, do 4º ano do Ensino Fundamental, das escolas citadas. Com o público-alvo de nove a quatorze anos de idade e um total de cinquenta crianças matriculadas, aproximadamente.

2 PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS: UMA ESCUTA SENSÍVEL

A prática de leitura literária inserida na cultura escolar se traduz por uma riqueza de detalhes e oferece a possibilidade de constituir significados e sentidos para o leitor. O ato de ler significa não apenas compreender os diversos códigos e elementos que constituem o objeto de leitura, mas situam os códigos sociais, as relações estabelecidas nos seus lugares de convívio. A relação que o leitor estabelece com o livro remete ao entendimento de Chartier (2002), quando afirma que o processo de ler envolve diversos elementos que antecedem a prática efetiva do ato de ler. A constituição de materiais específicos para a leitura provoca e desperta os sentidos nos leitores, nas leitoras. materialidade dos objetos de leitura desde o aspecto físico,

³ O núcleo é coordenado pela professora Dra. Roselusia Teresa de Moraes Oliveira (UFS), autora do projeto de ensino, e conta com a participação das bolsistas: Andreza dos Santos, Aniele de Matos Silva, Juliana da Cruz Santos, Maria Adelaide Almeida Benedito, Maria Alice da Silva, Marina Mendonça Oliveira e Patrícia Brito dos Anjos. As atividades contaram com a contribuição fundamental das professoras Alessandra de Carvalho Lima Nicolau, da Escola Estadual Eliezer Porto, e de Verônica dos Santos Silva, da Escola Municipal Vice-Governador Benedito Figueiredo.

imagens, disposição do texto, impressão e formato constituem elementos que compõem os momentos de leitura.

Essa discussão revela que no processo de interação com um texto, o leitor atribui significados, a partir de sua história e de suas experiências, ou seja, é distinto para cada leitor, uma vez que, as experiências, a origem e a história dos leitores nunca são iguais. Nessa vertente, Silva (1991) propõe que a partir dessa diversidade de significados, os leitores junto ao professor partilhem e expressem os significados a que chegaram durante e após a interação com os textos.

A proposta pedagógica buscou o entrelaçamento da vida cotidiana, a constituição de espaços e tempos para a leitura pela via da composição de ateliês. As artes em suas múltiplas linguagens de descoberta e interpretação do mundo, foram possibilidades de criação, invenção e reinvenção da vida. Em diálogo com as crianças e com as professoras da escola-campo, as temáticas as aprendizagens foram mediadas pelas experiências estéticas, potencializadas pela curiosidade, pelo interesse, pelas falas e perguntas das crianças. Os princípios norteadores da “abordagem triangular” ancoradas em Ana Mae Barbosa (2010), na poética de Manoel de Barros, e na inspiração da artista Lygia Clark, almejaram experimentar as sensações, os sentidos das crianças, dos licenciandos, das professoras envolvidas nas vivências.

Os pressupostos teóricos e metodológicos do projeto contemplaram a leitura literária e o contato com o livro como possibilidades de experimentação e de ampliação, intimamente interligadas com outras linguagens artísticas. Aprendizagens e (des)aprendizagens do conhecimento em processos contínuos de construção e desconstrução de saberes, destacando a arte como uma via de intercâmbios de imagens e escritos.

A experiência com a literatura e com a arte em geral caracteriza-se “por um tempo de ressonâncias”, segundo Kastrup (2015, p. 246). Assim, a experiência estética para uma aprendizagem inventiva reafirma a interlocução possível entre aprendizagens, artes e invenção. Experimentar sensações, produzir sentidos em vivências que permitam processos de criação, em oficinas literárias, produzem um encontro com a leitura capaz de habitar “o campo da palavra”, “habitar um território” e assim, ampliar os modos de ler.

3 O CADERNO DE VIVÊNCIAS POÉTICAS: EXPERIMENTAÇÕES COM AS CRIANÇAS

O caderno de vivências poéticas foi inspirado a partir do *E-book “Minha Casa é maior do que o mundo: memórias, sentimentos e aprendizagens.”* (OLIVEIRA; MANKE; THIES,

2020), organizado pela coordenadora do presente projeto, publicado no contexto de atividades remotas ainda no ano de 2020, essa obra, cuidadosamente articulada, traz uma abordagem “poético-pedagógica”, assim denominada pelas autoras, onde a criatividade, a imaginação, a sensibilidade e a invenção, juntamente com as vertentes artísticas e as experimentações literárias se intercalam com a poesia de Manoel de Barros.

O caderno, em fase final de editoração e publicação, é o produto final desenvolvido para e com as crianças, ao longo dos últimos meses, contempla a produção de 05 podcasts com poemas de Manoel de Barros (*O menino e o rio, Infância, Caminhada, Borboletas, Um Bem-te-vi*) e 05 podcasts com poemas de Cecília Meireles (*A bailarina, Leilão de Jardim, O mosquito escreve, A Chácara do Chico Bolacha, As meninas*), totalizando assim 10 podcasts. Somados aos podcasts foram construídas 15 atividades artísticas elencadas ao longo do *Caderno de Vivências Poéticas*, todas atreladas às 15 imagens de obras de arte diversas, expostas e disponíveis em museus virtuais reconhecidos nacionalmente e internacionalmente.

Ao longo do processo formativo, o núcleo participou de várias reuniões, cursos, oficinas e eventos para auxiliar na elaboração e execução da proposta. Entre eles, destacamos a participação na Festa Literária Internacional da Mantiqueira – a FLIMA, que aconteceu no ano de 2021, em formato remoto⁴, e abordou dentre outros temas, o papel da arte e da literatura para imaginar outros mundos possíveis.

As crianças expressaram suas emoções e percepções ao ler e ouvir os poemas e mobilizaram os sentidos por meio de áudios, desenhos e produções artísticas diversas. As atividades propostas foram enviadas para os pais dessas crianças, por meio da colaboração das bolsistas do núcleo de Pedagogia, em grupo fechado do whatsapp das três turmas em foco.

As crianças revelaram ressonâncias do ato de ler, manipularam texturas diversas, ampliaram o olhar sobre a natureza, dialogaram entre si e com os outros, buscando as minúcias. Indicaram ainda que as experiências podem promover processos de aprendizagem, “incitando sempre à recriação, o que faz com que a experiência do leitor continue o processo de criação do escritor”, conforme Kastrup (2015, p. 247). Nesta vertente, a aprendizagem da Literatura e

⁴ Diante do cenário proveniente da pandemia do coronavírus (COVID-19), que atingiu vários países no mundo, no ano de 2020 e de 2021, em curso, muitas escolas foram fechadas e as atividades escolares, em diversas realidades, foram propostas no modo remoto. Ao longo dos últimos meses, foi constatado que existem muitas dificuldades no tocante ao ensino remoto, onde muitas famílias e escolas não dispõem de aparelhagem tecnológica adequada e a instrução necessária para acompanhamento das atividades pedagógicas. Por entre desafios de comunicação e execução das ações, as experimentações literárias evidenciaram a necessidade de entender as diferentes formas de ensinar, repensar estratégias de ensino, como também desmistificar formas de ler e interpretar, para que assim de forma intrínseca, formemos novos leitores em potencial, capazes de ler, produzir e expressar o que leem.

Artes oferece no cenário educacional a possibilidade de um convite, de uma mudança de perspectiva ou aprendizagem problematizada, assim:

[...] Esta questão é importante, pois quando falamos em aprendizagem inventiva não entendemos a invenção como algo raro e excepcional, privilégio exclusivo de artistas ou mesmo de cientistas. O interesse é pensar a inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós [...] (KASTRUP, 2001, p. 19).

As experimentações realizadas foram marcadas pelo envolvimento das crianças com as professoras-leitoras, de modo progressivo, elas ampliavam as suas indagações, criavam outras narrativas e faziam a relação texto-imagens apresentadas nas propostas de vivências poéticas expressas em mensagens em formato de áudio, desenhos ou fotografias das suas criações artísticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desenvolvidas possibilitaram explorar as potencialidades dos usos da Literatura no campo educacional por meio de experimentações de leituras literárias em seus mais distintos formatos pedagógicos. Desse modo, foram produzidos espaços reflexivos e vivenciais acerca da relação entre Literatura, Infância, Artes e Educação. A interlocução sobre a educação e as escritas literárias nos espaços escolares permitiu conhecer as discussões sobre a pesquisa com crianças e o aperfeiçoamento das estratégias utilizadas para ouvi-las.

O projeto de ensino em foco proporciona uma formação docente mediada por saberes experimentados na escola, por práticas significativas nela produzidas e, inclusive, as práticas de leituras na constituição do ser professor. Ainda promove a socialização coletiva sobre as concepções acerca das infâncias e os saberes escolares. Assim como, mesmo com os limites e possibilidade do ensino remoto, almejou compor ateliês de literatura e propor a construção de recursos pedagógicos, em constante reformulações ao longo do processo de execução.

Desse modo, foram proporcionadas experiências pedagógicas envolvendo o corpo, o movimento e o brincar nas atividades escolares. Além disso, destaca-se a relevância do acesso à leitura literária disponibilizando ações que priorizam a acessibilidade do livro à comunidade escolar. Portanto, o alcance esperado foi a abrangência da comunidade de leitores em potencial.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética**

e pesquisa em educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARROS, M. **Memórias inventadas:** a terceira infância; iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, M. **Exercícios de ser criança:** bordados de Martha Dumont. São Paulo: Salamandra, 2009.

BARROS, M. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010.

CHARTIER, R. **À beira da falésia:** a história entre incertezas e quietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

KASTRUP, V. Sobre livros e leitura: algumas questões acerca da aprendizagem em oficinas literárias. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

OLIVEIRA, Roselusia Teresa de Moraes; MANKE, Lisiane Sias; THIES, Vania Grim. **Minha casa é maior do que o mundo:** memórias, sentimentos e aprendizagens. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca.** 3. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1991.

ORALIDADE E AS CRIANÇAS: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS DISCURSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Greice Kely Santos Silva⁵

RESUMO

O presente trabalho busca analisar como o desenvolvimento da Linguagem Oral pode contribuir para o crescimento linguístico das crianças na educação infantil. Pois essa é a primeira etapa sistematizada de ensino e aprendizagem à qual a criança tem acesso na primeira fase escolar. Nessa perspectiva, compreende-se a necessidade de o educador infantil desenvolver, nessa etapa de ensino, estratégias que estimulem a aprendizagem da criança, juntamente com a utilização da prática discursiva. Portanto, esta pesquisa relata as reflexões quanto a oralidade relacionando seu desempenho seguindo as orientações do Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil, identificando procedimentos metodológicos e didáticos necessários para um bom andamento das interações verbais. Dessa forma, analisamos as ações pedagógicas, com o intuito de colaborar para o desenvolvimento linguístico dos educandos.

Palavras-chave: Linguagem oral. Educação infantil. Prática discursiva.

ABSTRACT

This paper seeks to analyze how the development of Oral Language can contribute to the linguistic growth of children in early childhood education. Because this is the first systematized stage of teaching and learning that the child has access to in the first school phase. From this perspective, it is understood the need for early childhood educators to develop, at this stage of teaching, strategies that encourage the child's learning, along with the use of discursive practice. Therefore, this research reports reflections on orality relating its performance following the guidelines of the National Curriculum Framework for Early Childhood Education, identifying methodological and didactic procedures necessary for a good progress of verbal interactions. Thus, we analyze the pedagogical actions, with the aim of collaborating for the linguistic development of the students

Keywords: Oral language, early childhood education and discursive practices.

1 INTRODUÇÃO

Para compreender a grandeza do trabalho a ser feito com Linguagem Oral nas escolas, é importante conhecer como as crianças aprendem a falar e a comunicar-se, e o incentivo dos

⁵ Graduada em Pedagogia pela Sociedade de Ensino Superior-FACULDADE AMADEUS (FAMA-SE). MBA em Gestão de Pessoas e Psicologia Organizacional (FAMA-SE). Especialista em Ludopedagogia na Educação Infantil (FACUMINAS-MG). Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica com Ênfase na Inclusão. Email: greicekely_silva@hotmail.com.

adultos na influência da aquisição da linguagem, bem como na construção dos diversos discursos produzidos por elas.

Ao contrário do que muitos pensam, aprendizagem de uma língua não é apenas um processo natural. Mesmo existindo um desenvolvimento orgânico do aparelho fonador, isso não é o suficiente. Para desenvolver a fala é preciso que a criança tenha um mediador que a ajude a trabalhar essa etapa. É através da interpretação do adulto que a criança consegue desenvolver significados para a fala e deste modo, consegue manter a produção de diferentes discursos linguísticos.

A ampliação do repertório falado pela criança, não se limita apenas à memorização e repetição de palavras e sons; existe na verdade uma aprendizagem articulada entre pensamento e ações, quando as crianças reproduzem. Podemos observar esses aspectos através da expressão dos atos, sentimentos, desejos e sensações. Quando a linguística é compreendida, a criança consegue desenvolver-se e aperfeiçoar-se.

É nessa perspectiva que surgiu o interesse em defender o trabalho da linguagem oral nas escolas para comprovar que existe uma imensa variedade de usos, níveis formais e informais do desenvolvimento da língua falada e escrita e que essas técnicas podem ser aprimoradas e utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Para favorecer o desenvolvimento da linguagem oral com os alunos da educação infantil, o professor deve traçar estratégias que estimulem a aprendizagem da criança, para um melhor desempenho linguístico. A ação do professor de educação infantil para com comunicação oral é responsável por oferecer ao indivíduo conforto, sistematização das atividades realizadas, contato com o nome e a função dos objetos, mediante o conhecimento da linguagem oral. Portanto, nesse processo, o professor apresenta e conseqüentemente inclui a criança à cultura humana, buscando desenvolver interações em sala de aula através de trabalhos que estimulem as variações linguísticas, para ampliar as habilidades delas.

O objetivo do artigo é investigar como o desenvolvimento da Linguagem Oral pode contribuir para o desenvolvimento linguístico das crianças na educação infantil.

2 O PAPEL DA LINGUAGEM NA ANÁLISE DO DISCURSO

A linguagem deve ser analisada em vários aspectos, não somente em relação a sua formação linguística, mas também enquanto formação ideológica.

Foucault (apud BRANDÃO) concebe os discursos como uma dispersão, isto é, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade. Cabe à

análise do discurso descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a formação dos discursos.

Para BAKHTIN (1997):

O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor com tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se nele, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados (1997, p. 291).

Portanto, AD (Análise do Discurso) é voltada para os sentidos do discurso, visando às condições ideológicas e de produção, de modo que, a posição dos sujeitos envolvidos bem como a enunciação das palavras tenha um sentido específico. Dessa forma, a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação linguística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação ideológica. BRANDÃO (2004). Com isso percebemos que a AD não considera o sujeito como individualizado, para ela, o sujeito é analisado pelo seu caráter social e ideológico. Uma vez que, o sujeito através do seu discurso une-se a demais vozes sociais em busca de um processo amplo e satisfatório.

Nessa pesquisa os sujeitos envolvidos são os alunos e professores que estão inseridos em uma instituição escolar. Esse grupo estudado remete o resultado do meio no qual eles fazem parte e pelo que o meio ao qual estão inseridos compreende de suas ações na sociedade.

Por isso é importante que o professor seja dinâmico e criativo, pois por meio do seu discurso, ele irá criar possibilidade de produção e contribuir para formação oral e discursiva.

3 A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DISCURSIVA NAS RODAS DE CONVERSAS

Utilizar rodas de conversas deveria ser uma prática diária, porém certos professores ainda possuem resistência. Alguns até incluem dentro do planejamento, porém executam de forma artificial, de cunho apenas informativo sem o propósito efetivo de comunicação. Essa dificuldade dos professores em trabalhar com roda de conversa, se explica, em parte, por falta de preparo no que diz respeito ao modo peculiar que as crianças aprendem e se expressam, dificuldade o desenvolvimento discursivo na educação infantil.

O trecho descrito a seguir se passa numa escola particular de Aracaju-SE, no qual foi observado o diálogo entre a professora e as crianças de 04 anos:

Roda de Conversa 1- História de João e Maria

Não foram planejadas aulas específicas com o objetivo de trabalhar a oralidade, mas observei as aulas em que a oralidade desencadeou trabalhos voltados para a interação verbal tanto das crianças entre si quanto com a professora. Analisaremos então, como esta oralidade desenvolveu-se mediante a interação das crianças com a professora A, na construção do livro didático a partir da história João e Maria.

Prof.A: Hoje vamos contar a história de João e Maria.

C.1: Eu sei contar a história de João e Maria.

Prof.A: Muito bem C.1, vamos escrever através do que vocês sabem sobre a história após assistirem o “filmezinho”.

Prof.A: Vamos? João e Maria moravam com...

C.3: Com os pais na floresta.

Prof.A: Como era a casa de João e Maria? Lá tinha muita comida?

Crianças: Não. A casa deles era bem pobrezinha.

Prof.A: Então um dia João e Maria decidiram fazer o que?

C.2: Ir na floresta para encontrar comida.

Prof.A: Isso, mas para não se perder eles fizeram o quê?

C.1: Trilhinha de pão.

Prof.A: Uma trilha né? Um caminho, C.6, venha fazer o caminho.

Prof.A: Só que quando eles colocaram as migalhinhas de pão no caminho, eles não perceberam quem vinha atrás comendo. Quem eram?

Crianças: Os pássaros.

Prof.A: Os pássaros comeram todas as migalhinhas e eles ficaram como?

C.7: Perdidos sem saber o caminho.

Prof.A: Muito bem C7. Eles ficaram tristes porque não sabiam o caminho de volta para casa. Agora C.7 venha desenhar os pássaros comendo as migalhinhas de pão.

Prof.A: Mas na floresta João teve uma Grande ideia qual foi?

C.8: Subir na árvore pra procurar uma casa para dormir.

Prof.A: Isso mesmo, João esperto, subiu na árvore e encontrou uma casa cheia de que?

Crianças: De balas, jujubas, chocolates, pirulitos...

Prof.A: Depois que ele encontrou essa casa, eles encontraram mais alguém.

Crianças: Eles viram a bruxa.

Prof.A: Ah eles viram a Bruxa. Mas ela disse para eles que era bruxa?

Crianças: Não. Ela enganou.

Prof.A: Hum ela enganou as crianças para conseguir levar elas para sua casa num foi?

Crianças: Foi.

Prof.A: E as crianças foram pra casa da velhinha?

Crianças: Foi e quando chegou lá ela os prendeu.

Prof.A: Isso, mesmo.

P.A: E a bruxa fez o que? Depois que prendeu João e Maria?

C.9: Prendeu ele e botou Maria pra cozinhar.

Prof.A: Mas a bruxa prendeu João para o que?

Crianças: Para comer.

Prof.A: Para comer João né, e então todo dia ela pedia para que ele colocasse o dedinho para fora da gaiola pra vê se ele estava gor...? C.9, venha desenhar a gaiola e João preso nela e venha desenhar a bruxa prendendo João.

C.10: Crianças: Gordinho.

Prof.A: Isso mesmo, mas Maria teve uma Grande ideia, que foi o que?

C.1: Ela pediu para João mostrar só o dedo magrinho.

Prof.A: Isso o dedo mindinho. E ele fez como combinado. Venha C.1, desenhar João estava mostrando o dedo para a bruxa.

Prof.A: Mas o que as crianças fizeram para sair da casa da bruxa?

C.6: Maria pegou a chave da bruxa quando ela tava dormindo.

Prof.A: C6 desene aqui a bruxa dormindo com as chaves.

Prof.A: Ah... certo dia Maria havia percebido que bruxa estava dormindo e sem se quer esperar conseguiu pegar a chave da bruxa e fugiu levando a vassoura da bruxa num foi isso?

Crianças: isso...

Prof.A: E o que aconteceu com a bruxa?

Crianças: Ela ficou boazinha...

C.3: Por que Maria e João acabou com o feitiço.

Prof.A: Ah isso mesmo C.3, Maria e João conseguiram acabar com feitiço por que levaram a vassoura da bruxa, que havia enfeitado a coitadinha. Venha C.3. desenhar a vassoura da bruxa e C.4 desenhar João e Maria.

Prof.A: E eles conseguiram chegar a casa?

Crianças: Siiim!

Prof.4: E então eles reencontraram-se com seus pais e viveram felizes para sempre.

A transcrição acima, nos mostra que, a professora mantém uma relação harmoniosa com as crianças no que diz respeito a interação do discurso trabalhado em sala. É importante que o educador considere o posicionamento das crianças, pois como defende Orlandi (2010, p. 26) a análise do discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido.

A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. Assim, no contexto do evento analisado, a palavra resulta do trabalho desenvolvido pela professora que ocupa o lugar de quem ensina e sua palavra dirige-se às crianças que ocupam o lugar de quem aprende diante das interações realizadas.

Apesar da professora controlar a produção de sentidos, as crianças conseguiram construir suas próprias concepções sobre a história trabalhada. Através dessa concepção entre a linguagem e a leitura conseguimos analisar o trabalho pedagógico como uma prática contínua e estática, onde a criança torna-se um participante ativo na interação verbal mediante a construção de textos.

Roda de conversa 2- Monteiro Lobato

A outra roda de conversa que apresenta aspectos interessantes para serem destacados neste trabalho ocorreu na turma de crianças de cinco anos de idade. Na roda a professora B inicia a conversa com as crianças falando da importância da semana literária, destacando o autor brasileiro que escreveu vários livros infantis que é o autor Monteiro Lobato. Esse tema era referente a um projeto que a escola desenvolvia anualmente no dia do livro infantil. A professora retirou do armário uma foto de Monteiro Lobato num tamanho de uma folha A4, bem colorida e começou a andar na sala buscando chamar a atenção das crianças para desenvolver sua dinâmica. Segue trechos do evento mencionado:

Prof.B: Quem conhece esse rapaz aqui da foto?

Prof.B: Ele criou a Emília, Narizinho, Saci...

C1: E Dona Benta.

Prof.B: Isso! Ele é o autor de qual sítio?

C2: Pica Pau Amarelo.

Prof. B: Ele criou mais algum personagem?

C3: Tia, o visconde.

C2: O visconde de sabugoza.

Prof. B: Muito bem. Ele foi muito importante para a literatura brasileira.

Prof. B: E quem aqui gosta ouvir histórias?

Crianças: Euuuuu.

Prof. B: Em casa vocês leem com alguém?

C1: Minha mãe ler comigo.

C5: Minha irmã ler para mim e eu gosto muitoooo. A gente também inventa histórias muito legais.

Prof. B: Que ótimo C5, a leitura é muito importante para vocês. Quem mais gosta de ouvir histórias?

C2: Meu pai gosta de me contar histórias, as vezes ele conta sem livro mesmo.

Prof. B: Muito legal C2, seu pai usa a criatividade para contar as histórias para você.

Prof. B: Agora depois dessa conversa maravilhosa, vamos dar início a construção do cenário para a feira literária?

Crianças: Vamos!!!!

As crianças apresentaram respostas que vão ao encontro do discurso instituído pela professora em relação ao tema abordado diante do planejamento semanal da escola. Isso significa que elas mencionaram respostas relacionadas ao que elas ouviram e aprenderam durante o período de trabalho da escola relacionado ao tema.

Percebemos que as interlocuções estabelecidas pelas crianças também são veiculadas no discurso Pedagógico, conforme foi possível observar a interação delas com o assunto abordado pela Prof. B.

Assim, a primeira coisa a se observar é que:

Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2010, p.15-16).

Uma vez que os aspectos ideológicos da palavra estão ligados aos fatores socioculturais de cada indivíduo, desenvolvendo a formação ideológica e linguística dos sujeitos.

Notamos que a professora se coloca diante das respostas das crianças para reforçar as respostas delas, incentivando os acertos. Vimos ainda que ela interage com as crianças colocando-se como ouvinte. Contudo percebemos que é no fluxo da interação verbal que palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete no cotidiano.

A palavra é “a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam”(CARDOSO, 2005, p.25).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como comprovado nas observações realizadas conforme trechos descritos sobre o trabalho com a linguagem oral na educação infantil, as rodas de conversa são o meio mais utilizado para dinamizar a reprodução dos conhecimentos e opiniões das crianças.

Nas situações evidenciadas no decorrer das observações em sala, percebemos que as crianças interagem com mais frequência nas ações voltadas para histórias e conversas, pois elas eram influenciadas a estabelecer comunicações verbais entre elas mesmas.

A literatura infantil estimula a imaginação tornando clara a emoção aos ouvintes. Pois é através do contato com livros, seja pela contação ou leitura, que as crianças podem comentar, indagar, opinar, duvidar ou discutir sobre a história diante dos significados que nela encontrou, desenvolvendo seu potencial linguístico tornando-se um fator decisivo para o desenvolvimento da linguagem oral.

Entretanto, para que a criança expresse sua opinião, é necessário que o educador a escute dê-lhe atenção e busque compreender e valorizar suas participações, fazendo perguntas na qual elas sejam capazes de responder, encorajando-as a falar sobre a história ouvida, escutando atentamente as mesmas em busca de um desenvolvimento coletivo.

Com base na discussão realizada anteriormente percebemos a importância da participação ativa das crianças sobre as possibilidades de interação verbal nos espaços escolares e não escolares. Ressaltando a família como a peça-chave para o desenvolvimento dessas interações, pois é dela a responsabilidade de estimular a linguagem das crianças desde o início.

No que diz respeito ao lado pedagógico, é importante que seja destacado a utilização de uma prática pedagógica que mostra elementos como conversas, diálogos, narrações e comunicação, como fatores contribuintes para o processo de aprendizagem linguística das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília (DF): MEC; 1998. v.3.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**/ Helena H. Nagamine Brandão. _ 2ª Ed. Ver._ Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio_ **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**/ Antônio Chizzotti _ Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2006.

CARDOSO, Sílvia helena Barbi_ **Discurso e ensino**/ Sílvia Helena Barbi Cardoso, _2. Ed. 1.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica/ FALE-UFGM, 2005.

FREITAS, Maria Teresa A. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil** /Maria Teresa A. Freitas – Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/ Antônio Carlos Gil.- 3. Ed.- São Paulo: Atlas, 1991

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**/ Menga Lüdke, Marli E.D.A. André.- [Reimpr.]. – São Paulo: E.P.U.,2012

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e Funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva, Machado, Anna Rachel, Bezerra, Maria auxiliadora (organizadoras). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In:DOLZ, Joaquim e colaboradores.**Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise De Discurso: princípios e procedimentos**/ 9ª edição, Campinas, SP Pontes editores, 2010.

SOUZA, Solange Jobin E. **Infância e Linguagem. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 11ª Edição, ano 2008_ Solange Jobin e Souza. Editora Papirus.

PROJETO “CONTOS DE CÁ PRA LÁ”: UM OLHAR PARA A LITERATURA INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ingrid Anne Alves Santos¹
Leane Santos de Brito²
Giulia Andione Rebouças Fraga³

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre a pesquisa realizada com estudantes do Ensino Fundamental I, da rede pública municipal de ensino da cidade de Marcionílio Souza na Bahia, busca apresentar os relatos das contribuições do projeto de literatura infantil “Contos de Cá pra Lá”, desenvolvido através de contações de história, por meio das mídias digitais em meio à pandemia da Covid-19. Para alcançar o objetivo proposto, optamos por uma abordagem qualitativa, utilizando também de uma metodologia participativa, buscando ouvir a criança e tê-las como protagonistas da pesquisa. Os resultados obtidos demonstram o quanto o contato da criança com a Literatura Infantil através das narrativas videográficas possibilita um alívio das angústias e conflitos vivenciados por elas nesse momento atípico. A literatura durante a pandemia desempenha a função de ajudar as crianças a enfrentar as adversidades atuais.

Palavras-chave: Infância. Literatura Infantil. Contação de História. Pandemia. Tecnologia.

ABSTRACT

This research, carried out with Elementary School I students, from the municipal public school system in the city of Marcionílio Souza in Bahia, seeks to present the reports of the contributions of the children's literature project Carried out through storytelling, through digital media in the midst of the Covid-19 pandemic. To achieve the proposed objective, we opted for a qualitative approach, also using a participatory methodology, seeking to listen to the child and have them as protagonists of the research. The results obtained demonstrate how much the child's contact with Children's Literature through videographic narratives enables relief from the anguish and conflicts experienced by them in this atypical moment. Literature during the pandemic plays the role of helping children to face current adversities.

Keywords: Childhood. Children's literature. Storytelling. Pandemic. Technology.

1 INTRODUÇÃO

¹ Graduanda pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XIII*, no curso de Pedagogia. Professora Particular. *E-mail:* inanne.alves@gmail.com

² Graduanda pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XIII*, no curso de Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Marcionílio Souza. *E-mail:* leabrito1988@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XIII*, no curso de Pedagogia. *E-mail:* giuliafraga@gmail.com

Contar histórias faz parte das nossas vidas. Desde sempre, as(os) mais velhas(os) sempre contam e encantam as(os) mais novas(os) com suas histórias. A contação de história no campo educacional oportuniza fundamentar aprendizagens e desenvolver conceitos, assim como, possibilita narrar nossas vivências. Assim, nos entretemos, compartilhamos saberes, sobrevivemos.

O ano de 2020 iniciou de forma diferente, com a notícia do novo coronavírus, descoberto no ano anterior, ainda pouco conhecido. Logo, percebeu-se o status pandêmico da Covid-19. Instauraram, então, as medidas para conter a propagação e desafogar os sistemas de saúde mundial. As formas de se relacionar e conviver foram modificadas, foi preciso estabelecer o distanciamento social, fechar comércios, escolas, entre outros.

Diante dessa nova realidade, buscou-se assegurar o direito à educação através da articulação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, iniciando, assim, o ensino remoto. O uso da internet como recurso tecnológico tem sido a forma mais utilizada no campo educacional, pois é o meio de comunicação com maior capacidade de alcance.

Dentre os diversos desafios da prática de ensino, nos deparamos com as leituras literárias, as contações de história - elementos fundamentais para o desenvolvimento e formação do indivíduo e, em especial, das crianças.

Assim nasceu o projeto “Contos de Cá pra Lá⁴”, cujo objetivo consiste em produzir e disseminar vídeos curtos com leitura literária e contação de histórias que incentivem e estimulem o prazer e o interesse da criança pelo mundo da Literatura Infantil em meio ao distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19.

Busca-se, também no artigo, apresentar os relatos das contribuições do projeto de literatura infantil “Contos de Cá pra Lá”, realizado mediante contações de história, veiculadas nas mídias digitais e redes sociais, desenvolvido junto aos estudantes do Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Educação de Marcionílio Souza, município da região da Chapada Diamantina, no Estado da Bahia.

Para nortear essa pesquisa e fundamentá-la teoricamente, foram utilizados os estudos de autores como Abramovich (2009), Brejo (2020), Manferrari (2011), Polanczyk (2020), entre outros.

⁴ O título “Contos de Cá pra Lá” atribuído ao projeto, surge como nomenclatura para as produções que inicialmente previam a leitura de contos literários. Porém, com as contribuições das crianças no período de gravação e produção, fez-se necessário introduzir outros gêneros textuais. Optamos por não trocar o nome do projeto, haja vista que as crianças já estavam familiarizadas e por, posteriormente, ocorrer a reintrodução dos contos.

Este estudo é motivado pelo interesse em ampliar o debate a respeito da importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento social e pessoal das crianças e as vantagens de se utilizar a tecnologia como aliada na promoção do saber e compartilhamento de conteúdos significativos para a formação do sujeito/leitor em tempos de pandemia.

Desse modo, o artigo busca relatar as contribuições do projeto de literatura infantil “Contos de Cá pra Lá”, tendo como objetivos: compreender a importância de ler e contar histórias por meios digitais no atual cenário educacional; identificar as contribuições da contação de história como ferramenta para Literatura infantil no contexto da pandemia.

Os momentos de contações de história, as leituras, são fatores importantes. Os elementos presentes nessas narrativas aguçam nossos sentidos, permitindo-nos enveredar e desbravar novas possibilidades de enxergar o mundo e o outro. Manter a literatura acessível às crianças, jovens e adultos é dar-lhes um presente inestimável.

2 METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada entende a criança como um sujeito ativo, capaz de expressar suas opiniões, e produzir conhecimento sobre ela e sobre o mundo a sua volta, sendo assim, utilizamos uma metodologia participativa. Segundo Becker (2016) a metodologia participativa abre novos caminhos para novas formas de realizar investigações com crianças para construir conhecimento sobre as mesmas.

Metodologicamente, adotamos a perspectiva qualitativa que, segundo Flick (2009, p.16) “dispõe de várias características próprias”. A pesquisa qualitativa, “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia-dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo”.

Os sujeitos dessa investigação foram crianças do Ensino fundamental I, matriculadas na rede pública de ensino do município de Marcionílio Souza, desse total cinco participaram da investigação, sendo quatro meninas e um menino.

O dispositivo investigativo utilizado foi a entrevista semiestruturada. Utilizamos um roteiro com questões relacionadas a três categorias: interação das crianças com a cultura digital; hábitos e práticas de leitura e na última categoria, a importância da literatura no momento de pandemia. Devido às restrições sanitárias, houve a necessidade de limitar o número de crianças participantes, sendo possível apenas a realização com aquelas com as quais já se tem um

convívio próximo⁵, sendo necessário também a utilização dos recursos tecnológicos para a realização da mesma.

As entrevistas foram precedidas do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinados pelos pais ou responsáveis e pelas próprias crianças⁶. O anonimato das crianças foi salvaguardado, e serão identificadas aqui nesse estudo com os nomes de alguns personagens das histórias apresentadas no projeto, para que assim sejam preservadas suas identidades.

3 PROJETO “CONTOS DE CÁ PRA LÁ”

Oportunizar o contato das crianças com uma história é proporcionar possibilidades de criar e recriar suas fantasias, atribuindo ao seu universo imaginário infinitas versões de si e do outro.

Como forma de proporcionar às crianças possibilidades de adaptar-se às novas situações oriundas da pandemia do novo coronavírus, lidar com conflitos, aguçar a imaginação, trabalhar emoções, como alegria, medo, tristeza, dúvidas, no atual momento que vivenciamos é que demos início ao projeto “Contos de Cá pra Lá”.

Esse projeto foi desenvolvido na cidade de Marcionílio Souza em parceria com a Secretaria de Educação e toda rede pública municipal de ensino com o objetivo de produzir e disseminar pequenos vídeos com leitura e contação de histórias que incentivem e estimulem o prazer e o interesse da criança pelo mundo da Literatura Infantil em meio ao distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19.

As etapas do projeto consistiram na apresentação da proposta à Secretaria Municipal de Educação para sua aprovação; elaboração de uma agenda com as datas de lançamentos semanal de cada vídeo; seleção minuciosa do material literário a ser trabalhado, com o apoio da coordenação pedagógica do município e biblioteca pública municipal; preparação, gravação e edição das filmagens; compartilhamento dos conteúdos gravados com a secretaria de educação e sua divulgação através das plataformas virtuais do município (Grupos de *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook* e *Sites* da secretaria e das escolas).

⁵ O convívio próximo se dá através da participação das crianças em acompanhamento pedagógico individual, junto com uma das autoras desta pesquisa.

⁶ Os termos assinados foram digitalizados e estão disponíveis no seguinte endereço: https://drive.google.com/file/d/1oo3HEgJ7lsGjhO3VBKji5s4F_UEEhj_m/view?usp=sharing.

Essa iniciativa contou com a gravação e divulgação de nove produções, sendo disponibilizada uma por semana. O projeto iniciou em 05 de outubro de 2020 e se estendeu até 08 de dezembro do mesmo ano. Atualmente, mesmo sem novas gravações os vídeos do projeto continuam circulando na rede municipal de ensino.

Para as contações foram utilizadas as seguintes histórias:

Quadro 1 – Histórias do Projeto “Contos de cá pra lá”

Nome da história	Autor (a)	Link do vídeo
A Borboleta que Quebrou a Asa	Livia Alencar	https://youtu.be/5LSofe-KPnM
A Casa e o Seu Dono	Elias José	https://youtu.be/ciMvsmRsRs0
A Casa Sonolenta	Audrey Wood	https://youtu.be/KHL-rOi86lA
As Borboletas	Vinicius de Moraes	https://youtu.be/kRunMo4GYfk
Batatinha Aprende a Latir	Sergio Caparelli	https://youtu.be/p8-H5AGq6as
Leilão de Jardim	Cecilia Meireles	https://youtu.be/8Lle5bTPB0I
O Cabelo de Lelê ⁷	Valéria Belém	https://youtu.be/CsQl39HrmHY
O gato Xadrez	Bia Villela	https://youtu.be/8MyTelT0MIk
Qual é a Cor do Amor	Linda Strachan	https://youtu.be/VtdguTGmoZY

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

A escolha das histórias foi feita com base em contextos que se aproximassem das faixas etárias do público atendido, a partir das sugestões e contribuição das crianças, apresentadas no período no qual o projeto estava vigente.

Com a repercussão do projeto, sua visibilidade ao abordar uma temática tão sensível como a literatura Infantil no cenário da pandemia, sentimos a necessidade de ouvir as crianças, para que elas pudessem expressar suas ideias e pensamentos acerca do projeto e suas vivências. Na sequência, apresentamos, os relatos com as contribuições de um grupo de crianças sobre o projeto de literatura infantil “Contos de Cá pra Lá”. Aqui elas serão identificadas com os nomes dos personagens das histórias: Abelha (9 anos), Arara (9 anos), Borboleta (8 anos), Gato (7 anos), e Lelê (9 anos).

Atualmente as crianças estão inseridas em um mundo no qual existe a presença cotidiana das tecnologias digitais. Elas já nasceram imersas nessa era tecnológica e desde cedo é cada vez maior o número de crianças que interagem com a internet através de dispositivos como *smartphones*, *tablets* e computadores.

⁷ A gravação da história contou com a participação de uma criança que representou a personagem Lelê. O uso da imagem foi autorizado pelos pais e pela própria criança.

As crianças participantes desta pesquisa utilizam a internet diariamente, com os próprios dispositivos ou o de familiares - pai e mãe. Três crianças têm seu próprio *smartphone*, duas usam o aparelho da mãe e uma delas tem acesso também pelo computador da mãe. As estatísticas destacam o crescimento do acesso à Internet pelas crianças e adolescentes no Brasil. A pesquisa *TIC Kids Online* Brasil do ano de 2019, estimou que 89% da população entre 9 e 17 anos era usuária de Internet no País, o que equivale a 24,3 milhões de crianças e adolescentes conectados.

Elas utilizam a internet para assistir, jogar, pesquisar sobre assuntos que consideram interessantes, como receitas e hidratações para o cabelo. Apenas a Abelha e a Arara disseram utilizar para estudar e realizar atividades escolares.

As crianças estabelecem uma relação cada vez mais próxima com as tecnologias e imergem nas narrativas disponíveis por meio de vídeos e filmes, interagem com os jogos, além de aprender e desenvolver novas habilidades. Elas consomem conteúdos e informações que lhes interessam, e também produzem conteúdos, através das curtidas e comentários nos canais que seguem, publicação de fotos e vídeos em redes sociais.

Indagadas sobre a pandemia, sobre o que havia mudado em suas vidas e do que sentiam mais falta, responderam que sentiam falta da escola, de brincar e do contato físico com as pessoas. A Borboleta “sente falta da pracinha, da escola, de ir para o rio, tomar sorvete e andar sem máscara⁸”. Lelê diz que a principal mudança é que as pessoas não podem sair de casa, e sente falta de “brincar, correr por aí”. O Gato relatou que a modificação se deu apenas na escola, não ver mais seus amigos, e que sente falta deles e da professora. Para a Abelha a grande mudança também se deu na escola. Para a Arara também relata que ocorreram transformações:

A pandemia mudou assim, pra mim viajar, brincar com meus amigos, se divertir. Sem ter como fazer aniversário, sem brincar juntos. Sem se abraçar, sem se beijar. Ai a pandemia chegou, aí a gente não pode mais se aglomerar, fazer aniversário, se divertir. A gente tem que se divertir em casa, mas não dá certo a gente fazer aglomeração nesses dias de pandemia não. Mas antes era muito, muito mais legal do que... muito melhor, muito, muito melhor mesmo, legal, antes da pandemia chegar, mas quando a pandemia chegou tudo mudou, tudo ficou mais sem graça. Então isso faz muito, muito triste pra gente. Sinto mais falta de brincar com meus amigos, ir pra aniversário, brincar, pular, se divertir, brincar, viajar pra praia, fazer compra no shopping, é, esse momento da muito falta de ir pra o cinema, viajar pra algum lugar bom, se divertir, isso me dá muita falta.

⁸ Transcrevemos as falas das crianças literalmente, para preservar e valorizar suas expressões, e modo de falar das crianças.

As condições impostas pela pandemia atingiram as crianças, gerando sentimentos de tristezas, incertezas e muitas limitações. A saudade de se relacionar com outras pessoas presencialmente, sair, se divertir e brincar foi evidenciada.

Todas as crianças e adolescentes neste momento se deparam com situações que geram sofrimento. A limitação de não poder ir e vir, a restrição de espaço, não poder encontrar ou abraçar seus avós, não poder encontrar seus amigos, ter festas, viagens e campeonatos cancelados, o medo de ser infectado ou de ter seus familiares infectados, a interrupção do ensino presencial, a percepção de que seus pais estão ansiosos, preocupados, irritados, as brigas, são todas situações que geram estresse no momento. (POLANCZYK, 2020).

Os relatos de aumento do estresse emocional entre outros fatores psicológicos têm prejudicado a saúde mental de muitas crianças e adultos nesse período, o contato com as histórias apresentadas nos vídeos, assim como as práticas de leitura podem proporcionar novos sentimentos. Ao ouvi-las, as crianças são capazes de ampliar seus pensamentos, fugindo um pouco do contexto da pandemia criando um espaço próprio onde podem experimentar as sensações de segurança e felicidade promovendo um alívio à sobrecarga emocional.

Sobre gostar de ler ou ouvir histórias a Abelha, o Gato e a Arara, disseram gostar dos dois, enquanto as outras preferem ouvir. Ler histórias para uma criança é traçar um caminho para aproximá-la do livro. É através desse ato que ela desenvolve sua autonomia e passa a procurar e ler os livros que deseja, adquirindo também o gosto pela leitura, transformando-se em uma leitora. Abramovich (2009, p. 16) sabiamente expressa “como é importante para formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutá-las é o início de aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

A literatura desperta a atenção e o interesse da criança, desenvolve nestas a criticidade, criatividade e autonomia. Quando perguntadas sobre a importância de ouvir história, as(os) entrevistadas(os) afirmaram ser importante, pois sua prática ajuda a não gaguejar, melhora a leitura, ajuda a passar de ano e a aprender novas coisas. A Abelha reforçou a fala dos demais entrevistados, ao afirmar que: “se você não ouvir uma história pelo menos uma vez no dia sua imaginação fica bem pouquinho, mas ouvindo história sua imaginação vai lá no céu”. As falas das crianças sobre o lugar da literatura na sua formação, corrobora o entendimento de Manferrari (2011, p.58), quando escutamos uma história estamos ao mesmo tempo em dois mundos: “o físico, no qual ocorre a narrativa, e o imaginário, no qual se desenrola a história [...]. Contar uma história é abrir o mundo para a imaginação e, portanto, desvelar mundos possíveis”.

Porém, observa-se que nem todas as crianças usufruem do prazer de apreciar a leitura de uma história feita por um familiar ou pessoa querida. A Borboleta destaca que ninguém lê para ela, o Gato disse que apesar de outras pessoas não lerem, ele mesmo lê. A Abelha mencionou a sua “professora de banca” como a leitora e as demais afirmam que a mãe assume esse papel. Manferrari (2011, p. 60) assegura, “para que as crianças sejam colocadas em condição de considerar a leitura uma atividade prazerosa e desejável, é necessário que tenham ao seu lado adultos atentos, críticos, conscientes, apaixonados, eles também, pela leitura”.

São amplos e diversificados os campos de acesso no mundo da internet, as possibilidades de criação e interação cada vez mais se expandem, porém mesmo com todo aparato de sofisticação e modernidade, a internet não é capaz de substituir a magia de se estar aconchegado no colo de quem se ama e ouvir uma bela história, assim como suprir o encantamento de se vivenciar a escuta de um conto na roda de leitura em sala de aula.

É essencial o papel da família, da escola e da sociedade como participantes do desenvolvimento infantil, inclusive no que diz respeito ao incentivo à leitura. A literatura é fundamental para o processo de crescimento da criança, ela auxilia nas novas descobertas e aprendizagens, adquiridas a partir das histórias.

Para as crianças entrevistadas, ouvir e ler histórias na pandemia as ajudam a ficar alegres, como afirma Lelê. Para a Borboleta permite ficar “caçando arte”. O Gato acha que possibilita aprender e ensinar a outros. Abelha destaca que ajuda em tudo, “porque eu fico distraída e penso em outra coisa tirando a pandemia da cabeça, sabe? Aí, fica melhor pra mim”. A Arara descreveu que lhe ajuda a aprender novas coisas “saber mais, estudar, saber ler, saber estudar bem. Ficou sem escola, um ano sem escola, aí, as histórias me faz também bem, muito bem. As histórias são muito legais”.

Neste caso, pode-se observar a Literatura Infantil como um caminho de libertação, pois ao se contar histórias para as crianças, se faz uso das “palavras”, que podem se tornar um recurso “terapêutico” nesses momentos de isolamento. Mesmo porque, as palavras não consistem apenas em ler a narrativa, mas também em conversar e refletir sobre o enredo após a realização da leitura, associando-o à vida. (BREJO, 2020).

Nesse momento de pandemia o livro se torna um aliado para passar pelos dias difíceis, nos permitindo imaginar novas situações e viajar para um mundo no qual não estamos confinados. Com o livro é permitido alegrar-se, sonhar, deixar as tristezas e os medos de lado por algum tempo. A intensificação nas partilhas de leitura torna-se um refúgio, não uma

negação da realidade, mas uma válvula de escape para onde se pode ir todas as vezes em que a insegurança, a aflição, o medo e as incertezas desse cenário mundial nos assustar.

As crianças entrevistadas afirmaram ter apreciado as produções com as contações de histórias. Segundo elas, foi “bom, legal, super bom”, outras disseram que “adoraram, amaram, gostaram muito”.

Questionadas sobre a história que mais gostaram, uma criança disse ter achado todas legais, outra afirmou ter gostado da história “A Casa e o Seu Dono” por ter rimas, uma afirmou que gostou da “A casa sonolenta” por ser atrativa e outras preferiram “O gato xadrez”.

Figura 1 – O gato xadrez



Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

A Arara escolheu o Gato Xadrez como a sua preferida e justificou:

A preferida foi a do gatinho. Porque eu tenho gato, aí eu gosto de gato, eu gosto de todos os animais, eu gosto de cachorro e gato, mas eu gostei mais do gato porque tirava a corzinha de vermelho, laranja, preto, cinza, rosa, aí eu gostei mais do gatinho, que eu achei muito legal.

Assentimos da mesma ideia de Manferrari (2011, p. 21, grifo do autor) ao dizer que ler e contar histórias são presentes que ofertamos às crianças. “*O presente de uma história* não pede nada em troca. A “doação” é por si mesma acolhedora, é um cuidado”.

Como sugestões para o projeto, algumas crianças pontuaram que nada deveria mudar. Outras recomendaram mudanças na produção dos vídeos. A Abelha sugeriu que mais pessoas participassem, como em um filme, que fosse possível interagir uns com os outros, invés dos recursos utilizados, como fantoches, palitoques, imagens, bonecos, entre outros.

A Arara propõe mais interatividade, brincadeiras, e exprime a vontade de proximidade, de contato, de convívio com o outro. A necessidade do distanciamento tem sabotado muito o desenvolvimento interpessoal entre as crianças, fator importante para a construção das relações afetivas.

O auxílio da tecnologia dentro da realidade da pandemia tem sido crucial, não só por sua função na disseminação das informações e aporte nas práticas educacionais, mais também

por propiciar ferramentas que facilitam a criação e propagação das produções literárias. A união entre tecnologia e literatura nesse novo contexto social oferece condições para que a literatura alcance as crianças e continue alimentando suas fantasias, aumentando suas percepções e compreensões de mundo.

Sem dúvidas nenhuma, a literatura sempre fará parte do desenvolvimento humano. Desde a infância até a vida adulta precisamos ter acesso à fantasia, à imaginação e aos aprendizados que as histórias nos proporcionam, seja por meio das narrativas ou pelo contato da criança com o livro.

Através da literatura podemos conhecer aquilo que ainda é desconhecido, reviver histórias sobre novas perspectivas e difundi-las, seja através de vídeos, de *podcasts*⁹, da utilização do próprio livro, o que importa é que todos esses aparatos são capazes de torná-la uma porta de acesso a outras dimensões, nos permitindo viver e ser o que desejarmos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura aliada as tecnologias tem tornado possível o fortalecimento e incentivo às práticas leitoras mesmo de forma remota. A disseminação dos vídeos com as contações de histórias, possibilitou instantes de risos, alegrias, descontrações e aprendizagens. O projeto “Contos de Cá pra Lá”, cumpre assim sua função de incentivar e estimular o prazer e o interesse da criança pelo mundo da Literatura Infantil.

As falas que fundamentam essa pesquisa nos revelam o quanto é necessário manter o vínculo entre a criança e a literatura. Essas narrativas e seu poder de descortinar mundos nos mostram possibilidades de encarar as adversidades atuais.

O projeto, através de suas contações é responsável por levar meninos e meninas a desbravarem a arte literária, desenvolvendo potencialidades críticas e reflexivas, estimulando-os a pensar, questionar, discordar, perguntar, aguçando curiosidades, incentivando a imaginação, levando-os a enxergar sempre mais além.

Por esses e tantos outros motivos aqui elencados, demonstrando o que a literatura, o ler, o contar histórias é capaz de proporcionar, que pretendemos dar continuidade às produções literárias, emprestando a voz para anunciar mais uma história, mais um conto, mais uma

⁹ *Podcasts* são programas de áudio e o ouvinte pode escutá-los na hora que quiser, ao contrário dos programas de rádio tradicionais. Para mais informações, acessar: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/12/o-que-e-podcast-saiba-tudo-sobre-os-programas-de-audio-online.ghml>.

fantasia. Conte uma história, leia um livro, proporcione à criança infinitas formas de viver seu faz-de-conta, não negue a ela o direito de reinventar seu próprio “era uma vez”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

BECKER, B. **A voz da criança na pesquisa e na sociedade: em busca de metodologias (efetivamente) participativas**. *Revista Brasileira de Psicologia*, v. 3, n. 1, Salvador, 2016. Disponível em: <http://revpsi.org/wp-content/uploads/2016/12/1-apresenta%C3%A7%C3%A3o-dossie.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BREJO, Janayna Alves. **Um olhar sobre as contribuições que a Literatura Infantil pode trazer para crianças e adultos em tempos difíceis**. *Pensar a Educação, Pensar o Brasil*. Ano 8, n.287, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/leitura-e-literatura-infantil-um-alivio-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 27 maio de 2021.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Artmed. 2009.

MANFERRARI, Marina. Histórias são naus que cruzam fronteiras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 51-62, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/HjHzMnRZfzBDx7GZRKcqx/B/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids Online Brasil 2019**. Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093344/tic_kids_online_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

POLANCZYK, Guilherme V. **O custo da pandemia sobre a saúde mental de crianças e adolescentes**. *Jornal da USP*, São Paulo, maio, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-custo-da-pandemia-sobre-a-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UTILIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO-PE

Niedja dos Santos Bezerra ¹
Marília Verônica de Souza ²
Juliana Maria Lima Coelho ³

RESUMO

A pesquisa foi embasada em analisar práticas pedagógicas que visem à ampliação do letramento dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, identificar a proposta de trabalho com gêneros textuais, observar o trabalho do professor. Utilizamos como aporte teórico os estudos sobre gênero textual Antunes, Brandão Bronckart, dentre outros. Usamos como instrumento de coleta de dados observações e entrevistamos docentes que lecionam em turmas de 2º ano. O estudo foi realizado em uma escola do município de Vitória de Santo Antão- PE. Buscamos encontrar como é que o professor didatiza o gênero textual mas, encontramos em nossas observações que o professor apenas, durante as aulas observadas escolariza o gênero propondo atividades de escrita de texto sem finalidade e destinatários definidos.

Palavras-chave: Gênero Textual. Letramento. Práticas de Ensino.

ABSTRACT

The research was based on analyzing pedagogical practices that aim to increase the literacy of the students of the 2nd year of elementary school, identify the proposal of work with textual genres. We use as theoretical contribution the studies on textual genre Antunes, Brandão Bronckart, among others. We use observations as a tool to collect data and interview teachers who teach in 2nd grade classes. The study was carried out in a school in the city of Vitória de Santo Antão-PE. We seek to find how the teacher didatiza the textual genre but, we find in our observations that the teacher only, educates the genre.

Keywords: Textual Genre; Teaching-Learning; Teaching Practices.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi pensada a partir, da vivência em sala de aula. O que nos motivou, foi perceber nos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, as dificuldades ao realizar atividades de produção de textos, na leitura e compreensão com essa experiência. Decidimos discutir a utilização de gêneros textuais na escolarização no 2º ano do Ensino Fundamental do município de Vitória de Santo Antão-PE. Com a percepção da necessidade de inovar no ensino e aprendizagem do letramento e aderir a mudanças na metodologia para transpor para a prática.

Em nosso estudo tivemos como objetivo analisar práticas pedagógicas que visem à ampliação do letramento dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental mas também, identificar a proposta de trabalho com gêneros textuais divulgadas nas práticas pedagógicas.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia UNIFACO. E-mail: marilia-pedagogiafacol@hotmail.com

² Graduanda do curso de Pedagogia UNIFACO. E-mail: niedja_bjux@hotmail.com

³ Professora da UNIFACOL. Mestre em Educação. E-mail: juelho@gmail.com

Debatemos sobre as abordagem sistemática acerca dos gêneros textuais e vimos que os estudos relativos aos gêneros textuais são bastante remotos, já que acredita-se que ocorra desde a retórica antiga, na Grécia, demonstrando a importância da argumentação na comunicação. Esses estudos, conforme expõe Brandão,

[...] têm atravessado, ao longo dos tempos, as preocupações dos estudiosos da linguagem, interessando tanto à história da retórica quanto às pesquisas contemporâneas em poética e semiótica literária e às teorias linguísticas atuais. (2003, p. 19)

Com o passar dos anos fica evidenciado que os estudos relacionados aos gêneros textuais deixam de estar presentes apenas nas pautas de discussões do campo da retórica e toma uma proporção bem maior, tendo em vista que passa, também, a atingir pesquisas contemporâneas da poética e semiótica, bem como, teorias linguísticas da atualidade.

Por ser um assunto de tamanha amplitude, convém apontar possíveis conceitos e/ou classificações dos gêneros textuais, os quais se fazem presente nos mais diversos contextos sociais, e, principalmente, na sala de aula, com importância comprovada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com Bakhtin, gêneros textuais são “[...] textos que se realizam por uma (ou mais de uma) *razão determinada em uma situação comunicativa* (um contexto) para promover uma *interação específica*”. (2003, p. 16).

Em outras palavras, toda a forma de comunicação ocorre com a presença de um ou mais gêneros textuais, pois a utilização da língua materna em qualquer contexto social, por si só, já é uma demonstração de que eles estão presentes, exercendo, portanto, uma função social.

Os gêneros textuais estão tão presentes no meio social, pois fazem parte da própria comunicação por meio do uso da língua materna que, segundo Bronckart, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização”. (1999, p. 48)

Com a comprovada importância e utilização dos gêneros textuais no contexto social, o setor da educação, propriamente a escola, passou a se preocupar ainda mais com a forma como ele deve ser utilizado e/ou ensinado, momento em que surgiram propostas didáticas com abordagens baseadas nos gêneros.

Assim, a grosso modo podemos afirmar que os gêneros textuais devem guardar semelhanças entre si, embora tenham peculiaridades distintas, a depender da sociedade, já que a historicidade de determinado povo, com seus aspectos culturais e sociais, contribui para a forma como a comunicação acontece. Ou seja, os gêneros textuais exercem uma função comunicativa dentro de um determinado contexto histórico e cultural.

Além disso, a comunicação é fruto da própria vivência, isto é, de fatos concretos, não fazendo sentido para os indivíduos o uso de enunciados abstratos, mas sim, do que eles conseguem perceber na prática.

De acordo com Bakhtin,

[...] a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (2003, p. 282-283)

Isto é o que acontece com as pessoas de forma geral e, também, com os alunos, onde estes precisam de fatos concretos para estabelecer a comunicação oral e, posteriormente, a escrita.

É importante que aja, primeiramente, o incentivo em conhecer e falar sobre os assuntos cotidianos, a fim de que os alunos possam realmente se inserir neste contexto, deixando de ser meros repetidores de definições, conceitos e regras, pois repetir não significa aprender, passando a atuar de maneira eficaz no seu aprendizado.

Em outras palavras, “O que importa é fazer a garotada transitar entre as diferentes estruturas e funções dos textos como leitores e escritores”. (MARCUSCHI *apud* MOÇO, 2009, p. 2)

Isto é possível quando os textos utilizados são trabalhados de forma dinâmica, possibilitando aos alunos tanto despertarem o gosto pela leitura quanto poderem ser escritores. Porém, é importante afirmar que o professor deve observar a maturidade das crianças para que seja possível melhor adequar os gêneros a realidade de sua turma.

Neste sentido, Heidemann e Ferreira afirmam:

Para aplicar os gêneros textuais no processo de alfabetização é necessário refletir sobre a faixa etária da criança. Durante a observação pode-se constatar que a utilização do gênero literário precisa antes de tudo respeitar a maturação da criança. Assim no primeiro ano do Ensino Fundamental, onde a aprendizagem se dá de forma lúdica, é essencial que o trabalho seja voltado para a musicalidade, poesia e versos, bem como a visualização e a leitura de imagens. (2012, p. 10)

Percebe-se, portanto, que a faixa etária corresponde a um critério básico para a aplicação dos gêneros textuais, tendo em vista que a criança vai descobrindo o mundo da leitura por meio da ludicidade, devendo o professor estar sempre buscando aperfeiçoar-se para poder contribuir de forma significativa na aprendizagem de seus alunos.

No momento em que pensamos sobre o processo de desenvolvimento do letramento entendemos que nos antepassados, saber ler e escrever era privilégio para poucos. Com o passar do tempo se tornou direito absoluto para todos de aprender a ler e escrever. Nessa perspectiva os processos de letramento na fase inicial da escolarização são percebidos como uma passagem para um novo mundo.

No entanto, o letramento é desenvolver as habilidades de uso da leitura e da escrita, no contexto cultural na qual as pessoas vivem. Está relacionado com a prática da escrita e da leitura. O indivíduo sabendo ou não, ler e escreve o mesmo, pode ser letrado. Segundo Soares (2001, p.36) quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição.

Os alunos da atualidade estão familiarizados com a tecnologia, de uma forma ou outra estão em práticas de leitura e escrita. No cotidiano estão em contato com o letramento conforme, o convívio social. É fundamental que os alunos estejam integrados no contexto letrado, portanto, o letramento será a base para a construção de um ser crítico e a leitura e escrita servem como meio de interação social.

É de grande relevância afirmar que, o processo do letramento é necessário na produção do conhecimento e fundamental nas práticas educativas no desenvolver da linguagem e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No pedagógico busca entender como se trabalha o letramento nas práticas discursivas orais e na produção da escrita, para favorecer a ampliação do conhecimento das crianças no universo letrado.

As crianças observadas poucas tinham o conhecimento do letramento, as demais tinham alguns conhecimentos com a linguagem e a escrita. A aprendizagem das crianças se apresenta mais por meio da oralidade, inclusive em perguntas sobre textos. Além disso, o aluno letrado terá condições de desenvolver as habilidades de compreensão de textos escritos, é fundamental que o docente crie rotinas de leitura com diversos textos na sala de aula com isso, os alunos percebem, que ler dá sentido e significado aos diversos contextos.

Portanto, quanto mais o aluno conviver com os diversos tipos de textos consequentemente seu grau de levantamento irá elevar. O letrado irá se despertar pela leitura até ao se deparar

como uma placa de anúncio. Na prática as crianças irão realizar as atividades propostas de forma confortável.

No que concerne especificamente aos gêneros textuais podem ser escritos ou oral, diferenciados mas podem ter alguns pontos em comum. Cada um traz seu próprio estilo, impossível definir a quantidade de gêneros textuais que existe na língua portuguesa. Dentre eles, estão piada, carta, convite, fábula, contos de fadas, lenda, receitas, notícias, lista de compras entre outros. Segundo Bakhtin (1997, p.302) se não ocorresse, a comunicação seria impossível, pois cada demanda exigiria a construção de um texto para que a interação acontecesse.

Há muitas formas de abordar os gêneros em sala de aula iniciando pela a apresentação dos textos é essencial essa integração de atividades os alunos vão além, aprendem a ler e escrever. Segundo TATIANA (2017 p.28) propostas de escrita devem ter intenção comunicativa e gênero e destinatários claros.

O trabalhar com os diversos tipos textuais nos leva a entender a estrutura dos textos, sua função social e vale ressaltar que a criatividade e a ludicidade é uma ferramenta para despertar o interesse do leitor. Manter-se atualizado pois, constantemente surgem novos gêneros e muitos somem varia de acordo com a função linguística, meio social e onde irá ser inserido.

É evidente que os gêneros são históricos utiliza-se desde, o passado pois estão ligados a cultura e social servindo como meio de comunicação no dia-a-dia. O letramento é um objetivo a ser alcançado, ao usar o gênero como um aliado na formação e preparação do homem para exerce seu papel na sociedade evidentemente, o aprendizado será de forma prazerosa de acordo com o contexto social onde o mesmo esteja inserido.

2 METODOLOGIA

Nossa pesquisa de levantamento de campo é qualitativa, nosso ponto de partida para a presente pesquisa foi observar as docentes se trabalha e como trabalha com seus alunos gêneros textuais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, tivemos experiências na qual, nos inquietou como é que os docentes fazem esse tipo de trabalho em sala. Como nossos dados mostram percebemos que os alunos não vivenciam esses gêneros com deveria, pudemos observar que foi um leve trabalhado com leituras e interpretação de textos orais, em instante algum eles produziram algum tipo de texto.

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista composta por cinco questões as quais foram respondidas por dois professores, utilizamos essa ferramenta para obter resultados através, de

questionamentos feitos por nós. Sendo, em um momento reservado e propício para o diálogo entre nós. As instituições de ensino estão localizadas em Vitória de Santo Antão-PE, escola da rede **privada** e escola da rede **pública** ambas terão seus nomes preservados.

São de fácil acesso, para o deslocamento de seu alunado. O motivo pelo qual escolhemos, foi pelo perfil da nossa pesquisa e o acesso. Na escola **privada** fomos recebidas por uma turma de 2º ano composta por vinte e quatro alunos sendo, quinze meninas e nove meninos.

Segundo a professora, a frequência é completa faltam apenas, por enfermidades ou casos de força maior. A aula inicia às 7h:30min com intervalo de 9h:30min retornam para a sala às 10:00h e saída por volta 11h:50 min. A docente que ministra aulas nessa turma tem como formação acadêmica graduação em pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia e especialização em ciências.

No caso, da rede **pública** a turma é do 2º ano é formada por trinta e cinco alunos sendo, dezesseis meninas (uma cadeirante) e dezenove meninos. Alunos frequentes mas, dificilmente a turma está completa. Um ponto bastante relevante é que vinte e um alunos são alfabetizados e quatorze não são alfabetizados. Fomos bem recebidas por eles é uma turma barulhenta perdem a concentração fácil são um pouco dispersos. A professora chama atenção deles e aos poucos vão se tranquilizando. A aula começa às 7h:30min com intervalo por volta das 9h:30min retornam para a sala às 9h:50min e são liberados às 11h:30min. A docente que leciona nesta turma é graduada em letras e presta serviço ao município há trinta anos.

DESENVOLVIMENTO

Nas observações de aulas notamos que as docentes ensinavam os gêneros textuais com base na contação de histórias através, do projeto A maleta viajante, a poesia O Elefantinho de Vinicius de Moraes no decorrer das aulas foram explanados sobre a estrutura dos textos em seguida, interpretação textual e finalizando com a correção coletiva. Adequando o ensino de gêneros ao conhecimento da escrita do estudante.

Um dos momentos vistos em sala foi o da leitura, onde foi colocado em prática o projeto da **MALETA VIAJANTE** projeto existente na escola. Na qual, é desempenhado da seguinte forma, todos os dias a professora escolhe um aluno para levar a maleta para casa acompanhada de um livro de contos para ser lido e interpretado.

No dia seguinte, o aluno chega em sala e apresenta para sua turma toda a história, se pronunciando de sua forma relatando o que de fato ele compreendeu da historinha. A professora auxiliou complementando suas ideias porque o aluno se sentiu envergonhado diante de todos.

Nos chamou a atenção a forma de trabalhar da docente, ao utilizar um texto do universo infantil e trabalhar de forma coletiva o gênero do agrado das crianças onde as mesmas, ficaram empolgadas para que chegasse sua vez de levar o livro para casa. Durante a observação, notamos que o aluno que apresentava naquele momento de fato tinha lido a história e apresentou de uma forma espetacular.

A docente de uma certa forma, trabalhou a oralidade. No decorrer dessa atividade a professora solicitou que todos escutassem a leitura realizada pelo coleguinha. Trabalhando dessa forma, o processo de desenvolvimento e capacidade auxilia no despertar pela curiosidade da leitura e empolga a criança a buscar mais tipos de textos.

Desta forma, o professor deverá fazer uma seleção de matérias e montar uma estratégia para que a aula se torne um clima agradável, prazerosa e atrativa, permitindo ao aluno explorar seus conhecimentos e se desenvolver de forma integral. O foco da docente é trabalhar a interpretação textual, leitura e oralidade todos esses são elementos essenciais na construção de uma criança na fase infantil.

Portanto, a outra docente iniciou a sua aula com a correção da atividade de casa do dia anterior que tinha por tema um poema do **Elefantinho**, onde os alunos procuraram no texto uma palavra para cada letra e uma palavra que remanesse com a qual.

Essa correção teve por tempo uns 20 minutos. Após, a correção a professora colocou uma música para que eles escutassem depois cantaram juntos com ela (**Mestre André**), todos adoraram a música. Em seguida, ela colocou no quadro um cartaz da música trabalhada e iniciou as perguntas onde ela perguntava qual a sílaba que terminava algumas palavras, qual palavra rimava com determinada palavra, a aula foi bem estimulada. Logo após, a professora deu o livro onde realizaram as atividades que traziam repetições de palavras, quantidades de sílabas e os mesmos retiraram do texto palavras que iniciavam com vogais.

Conforme observamos, foi uma aula bem diversificada vimos o uso do poema e da música trabalhando a oralidade. Em seguida, a ortografia. O professor tem o papel de mediador para alcançar os objetivos na escrita e leitura de seus alunos. Quando se ampliam as atividades aprimora o desenvolvimento da criança, em diversos aspectos e tendo um resultado satisfatório.

As professoras demonstraram mais empenho em responder as questões da entrevista, refletindo e colocando respostas mais extensas e explicativas se comparado aos momentos de observação de aulas nos quais sentimos algumas lacunas no tratamento da produção de texto.

Nessa perspectiva, Bardin (2011, p. 47) afirma que análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Questionamos os sujeitos

As docentes foram questionadas com as seguintes perguntas, logo após obtivemos o resultado: Quais as atividades que você trabalha com foco na leitura e na escrita.

Docente (A): Ah... trabalho muito leitura e interpretação de textos.... Depois, o aluno é conduzido a produzir o mesmo gênero em forma de redação.

Docente (B): Costumo trabalhar leitura em roda (pausa), jogos de identificação de palavras com interpretação. Dependendo do cronograma realizo declamação de poemas, narro histórias...

Acerca das discussões com as docentes, acreditamos que com o uso de gêneros textuais ocorre o desenvolvimento das aprendizagens e amplia a compreensão das práticas comunicativas impostas pela sociedade. Desta forma, segundo BRONCKART, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização”. (1999, p. 48).

O uso de gêneros textuais em sala de aula, também serve para proporcionar aos alunos o entendimento da gramática de uma forma diferenciada. Através de contextos, maneiras e meios para que os mesmos absorvam o vocabulário, a linguística e compreendam os variados tipos de textos fazendo uso desses no cotidiano e nas situações em que se faz necessário escrever com objetivo real e destinatários definidos.

A riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (MIKHAIL BAKHTIN 1997, p.262)

As docentes foram questionadas, se trabalham com textos. E quais gêneros textuais. Obtivemos o seguinte resultado:

Docente (A): Sim, no momento estou trabalhando poema, chat, Home Page, manual, carta, rótulo e post. Costumo trabalhar alguns gêneros textuais na unidade.

Docente (B): Sim, poema, receitas, histórias, bilhete, lista de supermercado, lenda e diário também.

Vimos o uso de gêneros textuais durante as observações na qual a docente utilizou narração, leitura e interpretação textual, mas em nenhum momento os estudantes desenvolveram algum tipo de gênero textual em sala, ou seja, a produção textual não foi solicitada em sala de aula. No decorrer das aulas o professor apenas leu alguns textos. Deste modo, concordamos com MARCUSCHI que os gêneros textuais abrangem independentemente do contexto histórico e social.

Gêneros textuais são como “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Assim, os gêneros surgem como formas da comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. (MARCUSCHI, 2005, p.19).

Questionamos ainda as docentes se os estudantes são orientados a produzirem textos.

Obtivemos a seguinte resposta:

DOCENTE (A): Sim, primeiro faço as sequências didáticas em seguida, oriento os roteiros de leitura e escrita. Antes, os alunos entram em contato com o determinado gênero a ser produzido.

DOCENTE (B): Sim, são orientados de forma eficiente e compreendendo a atividade. Deixo bem claro, que não é apenas as regras que são eficientes, mas a maneira de elaborar seu discurso.

Os gêneros orais convivemos com ele constantemente, a oralidade tem sido cada vez mais valorizada em nossa sociedade. Na vida escolar deve desempenhar e a fala pois, existe um sentido e regras na linguagem que é decisivo na vida de muitas pessoas. Pode desenvolver através, do seminário, exposição, debates e inúmeros meios do desenrolar da linguagem oral. Segundo, MARCUSCHI.

Desde que nos constituímos como seres sociais, nós achamos envolvidos numa máquina sócio discursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social. (2008, p.162)

Perguntamos, quantas vezes ambas trabalham com textos durante a semana.

Tivemos como resposta:

DOCENTE (A): Duas vezes, nas segundas-feiras com “leitura e interpretação textual” e nas sextas-feiras com redação.

DOCENTE (B): Duas vezes.

Tendo vista, um quantitativo de dias trabalhados com gêneros ótimo pois, existe diversas demandas além, de textos. Neste caso, registramos a leitura em sala acompanhada do debate coletivo sobre o entendimento do texto e poema visto em sala.

Entretanto, sabe-se que o professor enfrenta vários obstáculos no decorrer de sua aula, encurtando o espaço para desempenhar suas atividades pedagógicas de forma eficaz. Como vimos as mesmas utilizam de alguma forma, os gêneros textuais mas, vale ressaltar que a entrevista nos mostrou uma proposta de trabalho, porém, a prática não foi visualizada durante as nossas observações.

Último questionamento foi, para que você trabalha com gêneros textuais.

DOCENTE (A): Para que os alunos desenvolvam interesse pela leitura, interpretação de múltiplos textos e praticar a escrita.

DOCENTE (B): Para auxiliar no ensino-aprendizado do aluno, demonstrando as diferenças em cada gênero textual.

As docentes utilizam métodos de ensino e aprendizagem com base nos diversos tipos de gêneros textuais, sempre buscando um resultado significativo através da leitura. Como Brandão cita que indivíduos leitores tem competências e se tornará um cidadão crítico para se impor diante da sociedade.

Brandão (2001, p. 40) afirma que aproximar os alunos de textos autênticos em uma perspectiva discursiva e levá-los a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes gêneros é formar leitores competentes e, conseqüentemente, cidadãos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos proporcionou uma reflexão para explorar, explicar e identificar as possibilidades de trabalhar em sala. A criança costuma explorar tudo ao seu redor adquirindo possíveis aprendizagens. Mas, para isso a professora terá que sair da sua zona de conforto para elaborar estratégias para estimular em seus alunos a elevação dos graus de letramento através do uso. Partindo deste pressuposto o processo de aprendizagem, leitura e compreensão da leitura é algo de extrema importância para que a criança torne-se um ser atuante em meio a sociedade.

A docente apenas, escolariza o gênero através, da leitura e da escrita não constrói em sala com seus alunos pois, a mesma terá que sair da sua zona de conforto. Acredita-se que o professor deverá ter uma formação para essa prática de construir diversos tipos de gêneros como receita, convite, fazer um bilhete deve desempenhar atividades nesse sentido pois, os estudantes apenas vivenciam em sala sabem que existe determinado tipo de texto mas, não produz fica apenas na interpretação do texto basicamente, no ensino tradicional.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: EDU, 1999.

HEIDEMANN, Adriane Ballmann; FERREIRA, Viviane Lima. **Alfabetização e letramentos com gêneros textuais na Escola Professor José Boeing em Rio Fortuna – SC**. In: *Site*. Disponível em: < <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2009/Adriane%20Ballmann%20Heidemann%20e%20Viviane%20Lima%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 16.nov.2017.

MOÇO, Anderson. **Como usar os gêneros para ensinar leitura e produção de textos**. In: *Site*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2588/como-usar-os-generos-para-ensinar-leitura-e-producao-de-textos>>. Acesso em: 16.nov.2017.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PERCEPÇÃO AMBIENTAL DOS ALUNOS DO 6º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

José Emanuel Tavares Araújo¹

Resumo

O cenário Pós-Revolução Industrial causou grandes transformações nos estilos de vida das sociedades. O meio ambiente devido ao uso predatório dos recursos naturais sofreu grandes danos para dar suporte a esse estilo de vida. A educação Ambiental surge como alternativa de conscientização da sociedade para alertar e buscar soluções sustentáveis para uma boa convivência entre homem e natureza. Objetivo desse artigo é analisar a percepção ambiental dos discentes do 6º do Ensino Fundamental com a introdução da Educação Ambiental como disciplina obrigatória no currículo. Para tal, foi utilizado a pesquisa bibliográfica e a pesquisa quali-quantitativa. Os resultados mostram que apesar do contexto de isolamento social causado pela COVID-19, a percepção ambiental e criticidade dos discentes para discutir e propor práticas sustentáveis em relação aos problemas ambientais que os mesmos presenciavam no cotidiano, teve grande êxito com a introdução da disciplina na carga horária da instituição.

Palavras-chave: Educação, Ensino, Ambiente, Percepção

ABSTRACT

The post-industrial revolution scenario has caused major transformations in the lifestyles of societies. The environment, due to the predatory use of natural resources, suffered great damage to support this lifestyle. Environmental education emerges as an alternative to raise awareness in society to alert and seek sustainable solutions for a good coexistence between man and nature. The objective of this article is to analyze the environmental perception of students from the 6th grade of elementary school with the introduction of Environmental Education as a subject in the mandatory curriculum. To this end, the bibliographical research and quali-quantitative research were used. The results show that the environmental perception and criticality of students to discuss and propose sustainable practices in relation to environmental problems that they witnessed in everyday life, had great success with the introduction of the discipline in the course load of the institution.

Keywords: Education. Teaching. Environment. Perception.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, houve grandes eventos e discussões que tinham como principal objetivo, discutir a ação predatória da humanidade e o atual modelo econômico de mercado sobre o meio ambiente e suas consequências para as

¹ Licenciado em Geografia pelo Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras/PB. Pós-graduando (especialização) em Docência e Prática da Geografia pela Faculdade Focus, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
emanueltavares16@gmail.com

futuras gerações. Nesse contexto, surgem acordos e políticas públicas em níveis globais e movimentos ambientalistas que ao longo dos anos, traçaram objetivos e metas para a conservação e preservação do meio ambiente e também, a sustentabilidade.

Graças ao aumento do interesse pelas questões ambientais, surge na década de 1960 o conceito de Educação Ambiental, entendido como as ações através das quais o sujeito e a sociedade constroem princípios, noções, habilidades e competências voltadas para a preservação do meio ambiente e melhorias na qualidade de vida, tornando a Educação Ambiental uma ferramenta essencial para as sociedades modernas.

Este trabalho tem como principal objetivo, analisar a percepção ambiental dos discentes com a introdução da Educação Ambiental como disciplina no currículo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental em uma turma do 6º ano de uma escola pública. A escolha do 6º ano ocorreu em função de aulas lecionadas e atividades de fixação desenvolvidas como professor substituto nas disciplinas de Geografia e Educação Ambiental durante os meses de agosto e setembro na instituição de ensino no município de São João do Rio do Peixe, Paraíba.

2 METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica foi a primeira etapa, pois foi essencial para o embasamento teórico utilizado. Segundo Fonseca (2002, p. 32) a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de *web sites*.

Durante as aulas lecionadas foi utilizada a pesquisa quati-qualitativa para observar as sensações, pensamentos, opiniões, sentimentos e percepções dos discentes em relação à temática ambiental trabalhada. Foram aplicados questionários avaliativos e atividades de fixação de aprendizagem para posteriormente obter dados para a elaboração do texto final do artigo. Visto que a crise sanitária imposta pela atual pandemia da COVID-19 impossibilitou a análise da percepção ambiental em momento presencial junto aos discentes.

3 CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O conceito de Educação Ambiental surgiu a partir dos problemas ambientais vividos pela sociedade moderna em decorrência da Revolução Industrial que ocorreu na Inglaterra a datar da segunda metade do século XVIII, se espalhando pelo mundo e causando grandes

transformações nos estilos de vida das populações e consolidando o atual modelo capitalista de mercado.

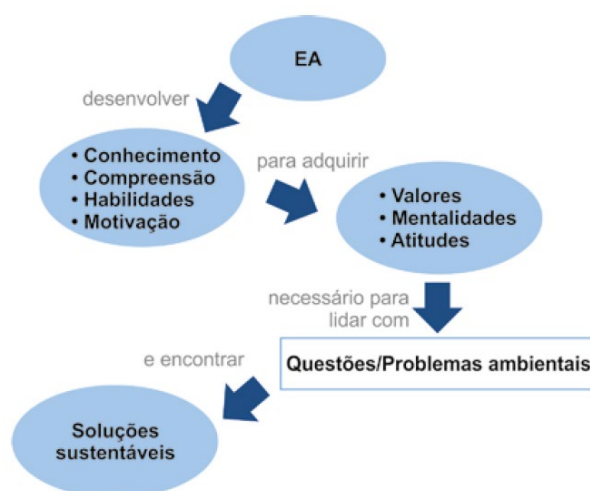
A indústria durante e Pós-Revolução Industrial se impulsiona de forma acelerada, ocasionando grandes modificações dos vínculos trabalhistas e nos sistemas de produção. A fabricação de novas mercadorias fez com que a exploração dos recursos naturais acontecesse de forma mais acelerada e descontrolada, principalmente as ações de países desenvolvidos sobre países pobres e subdesenvolvidos.

Na década de 1960, inúmeros profissionais de educação defendiam a importância da introdução da Educação Ambiental nos currículos escolares. Foi realizada no Reino Unido, a Conferência de *Keele*². Nesse importante evento, de acordo com Pelicioni (2011), foi utilizado pela primeira vez a conceituação de Educação Ambiental, conceito esse que emergiu como uma resposta da sociedade civil às constantes ameaças ambientais provocadas pelas ações predatórias das sociedades modernas sobre o meio ambiente e seus recursos naturais.

Ao longo dos anos, o conceito de Educação Ambiental foi recebendo várias definições de autores e instituições pelo mundo todo.

Dias (2003), além da sua definição de educação ambiental, nos traz um quadro sintetizando esse conceito. Conforme o autor “o conceito de Educação Ambiental está intrinsecamente associado ao conceito de meio ambiente de cada época, sendo assim, esses conceitos transcorreram lado a lado”.

Figura 1: Educação Ambiental, Princípios e Práticas



² Em 1965, pela primeira vez foi usada a expressão *Environmental Education* (Educação Ambiental), na Conferência de Educação da Universidade de *Keele*, na Grã-Bretanha.

Fonte: Dias, 2003.

Com a sintetização mostrada no quadro acima, através da aplicação da Educação Ambiental torna-se possível potencializar conhecimentos, percepções, competências e habilidades no sujeito ou em conjunto com a sociedade para que adquiram princípios, capacidades e práticas essenciais para enfrentar problemas com o meio ambiente e propor soluções que garantam a conservação e preservação dos recursos naturais para garantir a sustentabilidade.

Conforme Layrargues (2012), “[...] a Educação Ambiental aparece como uma práxis unidimensional, indistinta, que tem como função óbvia a criação da “consciência ecológica nas pessoas”, seja por meio do encantamento com a natureza, seja por meio das mudanças de comportamentos individuais diante do consumo e da geração de resíduos.”

A Educação Ambiental além da definição do seu conceito, a sua base construtiva no Brasil assume um caráter crítico, transformador e emancipatório. Segundo essas bases,

- *crítica* – por situar historicamente e no contexto de cada formação socioeconômica as relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes, por meio da ação organizada dos agentes sociais, portadores de conhecimentos produzidos na práxis;
- *emancipatória* – por almejar a autonomia e a liberdade dos sujeitos pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material, enquanto pressupostos para instituímos novas formas de viver e ser na natureza;
- *transformadora* – por visar a mais radical mudança societária, do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivas. Em última instância, a desejada sustentabilidade exige a supressão global das relações sociais que estão na base de degradação ambiental, da destruição das espécies e da coisificação da vida humana. (LOUREIRO *et al.* 2012, p.12)

Essas bases construtivas da Educação Ambiental, são utilizadas por diversos educadores e educadoras ambientais, pois desempenham uma grande influência na construção do pensamento educacional em relação à prática da Educação Ambiental na sistematização dos seus conteúdos no processo de ensino e aprendizagem.

4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E NOS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO

A introdução do conceito de Educação Ambiental na legislação brasileira aconteceu em 1981, com a Lei Federal Nº 6938, que implementa a Política Nacional de Meio Ambiente.

Em seu **Artigo 2º**, inciso X, a lei define que a Educação Ambiental deve ser implementada em todos os níveis de ensino, conhecida como, educação formal, inclusive a

educação da comunidade, a educação informal, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981).

Na atual Constituição Federal proclamada em 1988, no que se refere ao meio ambiente, o **Artigo 225** estabelece que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Em seu **Inciso VI** é definido “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Em 1997 foram criados pelo Ministério da Educação – MEC os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais. Com o propósito de direcionar os docentes através da padronização de parâmetros fundamentais próprios para cada disciplina. Esses parâmetros compreendem tanto a rede pública de ensino, como a rede privada, de acordo com o nível de escolaridade dos discentes. Seu objetivo é certificar aos educandos o direito de gozar dos conhecimentos fundamentais para o exercício da cidadania.

A Educação Ambiental nos PCNs é colocada como um tema interdisciplinar e transversal. Característica essa que a faz perder espaço como componente curricular das grades curriculares das instituições. Os temas transversais precisam ser guiados pelas circunstâncias que os discentes e docentes vivenciam em coletividade. Essas temáticas devem ser introduzidas de diferentes meios em cada disciplina do ensino, como se “cruzassem” os campos de conhecimento de cada disciplina da grade. Os temas transversais postulados pelos PCNs englobam as temáticas envolvendo a ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Em 27 de abril de 1999 foi sancionada a Lei Federal Nº 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, regulamentada posteriormente em 25 de junho de 2002, através do Decreto N.º 4.281. A PNEA tem finalidade de estabelecer a Educação Ambiental como instrumento de elucidação para a proteção do meio ambiente que deve estar presente na formação da sociedade civil, a lei mantém a Educação Ambiental como tema transversal da grade curricular das instituições de ensino e não deve ser criada como disciplina específica no currículo.

Em 2012, foi criada a Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, bem como o parecer correspondente, nº 14/2012, que foi organizado e aprovado na plenária em 05 de junho. Segundo essas diretrizes “compete privativamente à União legislar sobre [...] diretrizes e bases da educação nacional” e prevê que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino

fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental mantiveram a Educação Ambiental como tema transversal e interdisciplinar nas grades curriculares em todos os níveis educacionais.

Em 2015 o senador paraibano, Cássio Cunha Lima (PSDB/PB), apresentou o Projeto de Lei do Senado nº 221. No que diz respeito ao Projeto de Lei,

Altera a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que “dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências”, para incluir como objetivo fundamental da Educação Ambiental o estímulo a ações que promovam o uso sustentável dos recursos naturais e a Educação Ambiental como disciplina específica no ensino fundamental e médio, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação, para tornar a Educação Ambiental disciplina obrigatória (BRASIL, 2015).

Até a data de 13 de março de 2019, o projeto estava em tramitação no Senado Federal com bons índices de aprovação pública em uma pesquisa de opinião feita a nível nacional no *site* do senado.

5 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BNCC DE 2017

Logo nas primeiras páginas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada em sua introdução como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Na atual versão do documento com enfoque para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, divulgada em abril de 2017, efetiva a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) de orientar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a orientação de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, estabelecido com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2017).

Na BNCC de 2017, a Educação Ambiental é definida como tema integrador. Segundo esse documento,

Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com os outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética

e estética da formação dos estudantes. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: **consumo e educação financeira; Ética; direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais e culturas africanas e indígenas** (BRASIL, 2017).

O que verifica-se no documento é um enfoque em atividades escolares que desenvolvam a questão da sustentabilidade, ou seja, o uso dos recursos naturais para suprir as necessidades da atual geração sem comprometer as futuras gerações. Mas para trabalhar temas como sustentabilidade sem antes desenvolver uma Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, é fragmentar muitos outros conhecimentos importantes para a preservação do meio ambiente.

6 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO COMPONENTE CURRICULAR

Apesar de não ser estabelecida como disciplina da grade curricular nos diversos documentos oficiais norteadores da educação brasileira, a Educação Ambiental em uma escola do município paraibano de São João do Rio do Peixe, implementou desde o semestre letivo de 2019 em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o ensino da EA como componente curricular obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental, assumindo um papel mais importante na formação acadêmica dos discentes voltado para a preservação do meio ambiente.

Figura 2: Educação Ambiental como componente curricular

Ano ▼	Escola	Disciplina	Turma	Código	Turno	Carga	Início na Turma	Matrículas	
2021	Emeief Dr Jose Dantas Pinheiro	Geografia	6º ANO A - MANHÃ	240728	Manhã	3	18/02/2021	39	Visualizar
2021	Emeief Dr Jose Dantas Pinheiro	Geografia	7º ANO C - MANHÃ	240750	Manhã	3	18/02/2021	24	Visualizar
2021	Emeief Dr Jose Dantas Pinheiro	Geografia	7º ANO B - MANHÃ	240747	Manhã	3	18/02/2021	24	Visualizar
2021	Emeief Dr Jose Dantas Pinheiro	Geografia	7º ANO A - MANHÃ	240743	Manhã	3	18/02/2021	24	Visualizar
2021	Emeief Dr Jose Dantas Pinheiro	Geografia	6º ANO C - MANHÃ	240736	Manhã	3	18/02/2021	40	Visualizar
2021	Emeief Dr Jose Dantas Pinheiro	Educação Ambiental	6º ANO B - MANHÃ	240732	Manhã	1	18/02/2021	38	Visualizar
2021	Emeief Dr Jose Dantas Pinheiro	Geografia	6º ANO B - MANHÃ	240732	Manhã	3	18/02/2021	38	Visualizar
2021	Emeief Dr Jose Dantas Pinheiro	Educação Ambiental	6º ANO A - MANHÃ	240728	Manhã	1	18/02/2021	39	Visualizar

Fonte: Plataforma Saber, 2021

Como podemos observar, a Educação Ambiental é colocada na grade curricular da instituição como disciplina obrigatória para o 6º ano do Ensino Fundamental. A estratégia torna-se fundamental para que os estudantes tenham formação sobre a Educação Ambiental e

diferentes dimensões da sustentabilidade e sobre práticas como reciclagem e uso dos recursos naturais previsto na BNCC de 2017.

A concepção que trata e abordar questões ambientais em outras disciplinas, de forma transversal, não minimiza a necessidade de preocupação e busca por alternativas que preservem o meio ambiente, mas uma disciplina que trata somente da temática é essencial, pois torna a Educação Ambiental um conhecimento sólido e não fragmentado nas diversas outras disciplinas.

7 A PERCEÇÃO AMBIENTAL

Em meados dos anos 1960 quando emerge o conceito de Educação Ambiental, até a contemporaneidade testemunhamos um forte crescimento de movimentos em prol da preservação do meio ambiente. O atual modelo de mercado Pós-Revolução Industrial com suas vias de desenvolvimento, se mostrou um problema para a preservação do meio ambiente, associado à degradação, com impactos diretos na qualidade de vida e na própria sobrevivência humana.

Desde então, graças ao interesse pelas questões ambientais, sabe-se mais sobre essa problemática hoje do que no passado. Porém, as ações do presente se mostram insuficientes para frear os processos de degradação da natureza.

A percepção ambiental é uma visão discutida na Educação Ambiental que trabalha a valorização da percepção do indivíduo ou grupos de indivíduos, como forma de conscientização para o bem-estar social e ambiental. Neste contexto, Ribeiro (2012) diz que a Educação Ambiental, tem como objetivo básico de agregar a cultura ambiental nas percepções, atitudes e nos imaginários das populações. Fritzsons e Mantovani (2004) afirmam que o objetivo “é a conservação da natureza por indivíduos conscientes do seu papel como agentes da história do planeta”.

Nesse sentido, a Educação Ambiental como componente curricular é fundamental para desenvolver tal conceito ao invés de ser um tema transversal e interdisciplinar nas grades curriculares das instituições públicas e privadas do Brasil.

8 RESULTADOS E DISCURSÕES

Em um estudo realizado em 2020 pela Associação Brasileira de Educação à Distância (Abed), mostrou que a qualidade do ensino remoto foi reprovada em 72,6% por estudantes que participaram da pesquisa. Muitos alunos relataram como principal obstáculo, problemas de

acesso à internet. A pesquisa foi essencial, pois alerta sobre as dificuldades dos alunos e como podemos melhorar as metodologias trabalhadas nesse momento remoto para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Durante os dois meses de aulas remotas com os discentes do 6º ano da instituição, foi observado através de aulas expositivas e dialogadas e através da aplicação de atividades de fixação de aprendizagem, que a percepção ambiental dos discentes em relação aos problemas ambientais que acontecem em ambientes do contexto geográfico ao qual os mesmos estão inseridos, foram expostos durante a análise de maneira bem satisfatória.

Em uma atividade de fixação, foi solicitado aos discentes que escrevessem problemas ambientais que eles presenciavam durante o seu cotidiano. A maioria dos discentes que vivem na zona urbana, relataram problemas como alagamentos em épocas de chuvas e o aumento da temperatura devido a impermeabilização dos solos das cidades, o descarte indevido de resíduos e poluição sonora. Na zona rural, alguns discentes relataram problemas como desmatamento do Bioma da Caatinga para a plantação de lavouras e muitas queimadas.

Foi também solicitado aos discentes para redigir um texto com ações que parassem ou minimizassem os problemas ambientais que eles relataram. Os discentes elaboraram soluções como a coleta e reciclagem do lixo para minimizar os danos provocados pelo descarte indevido, o plantio de árvores para diminuir as altas temperaturas nas cidades e a preservação do Bioma da Caatinga para evitar o desmatamento e queimadas.

Apesar de ocupar somente uma aula na carga horária da grade curricular da instituição, a Educação Ambiental como componente curricular se mostra essencial para a conscientização dos impactos das ações humanas sobre a natureza, melhorando a percepção ambiental dos sujeitos para a valorização e busca de soluções com o objetivo de preservar o meio ambiente.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução da Educação Ambiental como componente curricular para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, indo em contra ponto ao que se verificou nos documentos norteadores da educação brasileira, se mostrou muito importante para desenvolver o raciocínio crítico e a percepção ambiental em relação as problemáticas que o meio ambiente enfrenta na atualidade. Os discentes no seu contexto local do dia a dia, foram capazes de entender como funciona a relação homem natureza e as consequências que as ações predatórias causam tanto no ambiente urbano e rural. Atuando como agentes ativos nesse processo, os discentes

demonstraram a importância da disciplina para a discussão e elaboração de práticas que minimizem os impactos do homem sobre a natureza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 221, de 2015. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120737>>. Acesso em: 4 de setembro de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. 168p.

BRASIL. Lei 6.938/81, Política Nacional de Meio Ambiente. Brasília: Planalto Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso: Acesso em: 10 de setembro de 2021.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19.394.htm> Acesso em: 7 de setembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.lei.adv.br/9.795-99.html>> Acesso em: 9 de setembro de 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17810-2012-sp-1258713622>> Acesso em: 15 setembro de 2021.

RIBEIRO, W. C.; LOBATO, W.; OLIVEIRA, L. M. L. P. R. DE; LIBERATO, R. DE C. A. CONCEPÇÃO DE NATUREZA NA CIVILIZAÇÃO OCIDENTAL E A CRISE AMBIENTAL. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 14, n. 1, 29 out. 2012.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e práticas**. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003. 551 p.

FRITZSONS, Elenice; MANTOVANI, Luiz Eduardo. A educação ambiental e a conservação da natureza. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=237>. Acesso: 01/09/2021

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002
PELICIONE, Andréa Focesi. Movimento Ambientalista e Educação Ambiental. In:



PHILIPPI, Arlindo (Org.). **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. São Paulo: Editora Manole Ltda, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. PARA ONDE VAI A EDUCAÇÃO AMBIENTAL? O CENÁRIO POLÍTICO-IDEOLÓGICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA E OS

DESAFIOS DE UMA AGENDA POLÍTICA CRÍTICA CONTRA-HEGEMÔNICA. In:

Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14. Rio de Janeiro. agosto/dezembro de 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Sustentabilidade e educação: **um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ENTRE O DITO E O NÃO DITO: INFÂNCIA, CONSUMO E AMBIENTE

Larissa Andrade Santos Nascimento ¹

Fernanda Amorim Accorsi ²

RESUMO

As crianças do século XXI são alvos das publicidades, porque o mercado compreende o papel decisivo delas na oficialização das compras. O objetivo desse trabalho é estabelecer uma conexão entre a publicidade, a natureza e o papel da escola na construção de uma sociedade ambientalmente consciente. Usamos a *bricolagem* para responder às seguintes questões orientadoras: como abordar essa temática em sala e como deixar evidente que nós não somos uma parte da natureza e sim ela própria? Indicamos formas de lidar com o consumo, com a publicidade. Eles e elas podem, ainda, explicar as relações entre consumo exacerbado e degradação ambiental, a destruição da nossa própria casa, a Mãe Terra. É um direito das crianças, saber que a retirada da população ribeirinha para a construção de hidroelétricas não precariza somente a vida humana, mas a vida interespecie. A tomada de consciência pode acontecer por meio de textos, rodas de conversas, visita às comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, tendo o contato com a realidade ambiental a qual estão inseridos/as.

Palavras-chave: Consumismo. Dispositivos. Educação. Infância. Meios de comunicação.

ABSTRACT

Children in the 21st century are targets of advertising, because the market understands their decisive role in making purchases official. The objective of this work is to establish a connection between advertising, nature and the role of the school in building an environmentally conscious society. We use DIY to answer the following guiding questions: how to approach this theme in the classroom and how to make it evident that we are not a part of nature, but rather itself? We indicate ways to deal with consumption, with advertising. They and they can also explain the relationship between exacerbated consumption and environmental degradation, the destruction of our own home, Mother Earth. It is a right of children to know that the removal of the riverside population for the construction of hydroelectric power plants does not only precarious human life, but also interspecies life. Awareness can happen through texts, conversation circles, visits to riverside communities, quilombolas, indigenous people, having contact with the environmental reality in which they are inserted.

Keywords: Consumerism. Devices. Education. Childhood. Means of communication.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe-UFS. E-mail: larissandrade@academico.ufs.br

² Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Jornalista pelo Centro Superior de Ensino. Professora Adjunta do Departamento de Educação (DEDI), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenadora do grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/DEDI/UFS). E-mail: accorsifer@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Os produtos mais vendidos e mais desejados são aqueles que ficam arrumados nas prateleiras à altura de nossos olhos e estão, constantemente, aparecendo nos veículos de comunicação como se fossem *flashes*. Essa é uma das estratégias que as empresas usam para estar mais perto do/a consumidor/a e vender mais (KINCHELOE, 2001). Estratégias que podem ser consideradas dispositivos, que, conforme Foucault (2003), referem-se às ações, decisões, instituições e discursos que criam redes de verdades sobre algo ou alguém. No mundo contemporâneo do século XXI, as crianças têm acesso a esses dispositivos a todo momento, mesmo não tendo o capital para comprá-los, os meios de comunicação utilizam da sensibilidade e das crenças delas para instituir as práticas mercantis.

Sendo assim, coloca-se em xeque a “liberdade de escolha do indivíduo” fazendo com que os aparatos tecnológicos digitais sejam feitos para não se pensar e nem perder tempo, mas para operar e viver num ativismo no qual a autonomia e a emancipação são práticas distantes, principalmente quando o destinatário da mensagem midiática é a criança (CAMPOS E SOUZA, 2003, p. 13). Os/as pequenos/as, ainda em pleno desenvolvimento e, portanto, mais vulneráveis que os/as adultos/as, não ficam fora da lógica mercadológica e são alvos das consequências relacionadas aos excessos do consumo. Nesse sentido, o consumismo infantil é uma questão urgente, de extrema importância para a área da educação (VILLELA, 2009 a 2010). A urgência se dá pelo fato de as crianças serem vulneráveis aos processos midiáticos que poderão acarretar impactos como obesidade, agressividade, ansiedade e afins, além de contribuir, diariamente, para o desequilíbrio ambiental global.

As crianças, ao chegarem na escola, já iniciaram suas trajetórias de consumo e a instituição pode fazer intervenções para que elas aprendam a consumir com consciência desde o início de suas vidas. É imprescindível que os/as pequenos/as aprendam na escola a consciência de que as escolhas de consumo podem minimizar os impactos ambientais contribuindo, assim, para um mundo melhor. Neste sentido, o objetivo desse texto é estabelecer uma conexão entre a publicidade, a natureza e o papel da escola na construção de uma sociedade ambientalmente consciente. Para isso, perguntamos: como abordar essa temática em sala e como deixar evidente que nós não somos uma parte da natureza e sim ela própria?

Não temos a intenção de oferecer respostas prontas, nem apresentar conclusões, uma vez que este texto é um ensaio para confecção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da graduação em Pedagogia, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), cuja conclusão ocorrerá no final do primeiro semestre de 2022. Como metodologia de pesquisa, adotamos a perspectiva

de *bricolagem* em que são consultadas diferentes percepções de mundo e, artesanalmente, elaboramos análises e considerações sobre o tema escolhido. “Bricolagem é uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas (NEIRA; LUPPI, 2012, p. 610).

Neste sentido e conforme nossas leituras, na escola, podemos provocar a noção de que um/a consumidor/a consciente não é individualista e que se preocupar com os impactos ambientais é importante para a manutenção da vida de diferentes espécies, fazendo com que ocorra o despertar de um senso crítico nas crianças. Além da interpelação da mídia sobre as preferências das crianças, há também a persuasão exercida pelas famílias, que, por meio da publicidade, poderão escolher o que comprar ou não, considerando a praticidade, a rapidez, o divertimento e, principalmente, o agrado para suas crianças (IGLESIAS et al., 2013). Consumir não é um ato comum da infância, porém esse fator vem passando por um crescente. Consumismo e infância não combinam, de modo que, a criança precisa viver essa fase com plenitude para não se tornar um adulto em miniatura, repleto de frustração por se preocupar em ter ao invés de ser (CANCLINI, 2010; KINCHELOE, 2001). As grandes marcas investem na exaltação da figura infantil tendo como pretensão alcançar o maior número de consumidores/as e despertar, na infância, desejos e sedução sobre bens materiais. Logo, neste movimento, a criança pode se tornar objeto de manobra de consumo para as marcas, porque apelam à família seu desejo de compra. Desde o nascimento, as crianças são consumidoras em treinamento, já que a família participa, tanto consciente quanto inconsciente, na formação do “gosto” e “bagagem cultural” que elas precisam ter dentro de uma sociedade de consumo (KLINE, 2009, p. 337).

O ser humano tem uma necessidade infundável de adquirir o novo, deixando transparecer sua identidade insatisfatória, uma vez que, na mesma velocidade em que produtos são lançados, outros acabam sendo descartados (CANCLINI, 2010). Os novos produtos se tornam objetos de desejo e necessidade em instantes, este estado é chamado de insatisfação geral (BAUMAN, 2008 p. 71). Essa prática de descartar itens e substituir por outros precisa ser pensada para além do consumo exacerbado, uma vez que, a Mãe Terra sofre demasiadamente com a poluição, aquecimento global, o desmatamento dentre outras problemáticas geradas pelos estilos de vida humanos, associados aos dispositivos do consumo.

2 DISPOSITIVOS DE CONSUMO, INFÂNCIA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO

As crianças são alvos lucrativos das corporações comerciais. Elas trabalham com a sedução e apresentam o universo da publicidade como um desejo possível de aquisição do prazer. Neste sentido, os produtos e serviços destinados aos/as pequenos/as são comercializados por meio do discurso da brincadeira, do lúdico, do entretenimento, da realização da infância. Logo, tais discursos podem ser considerados como o dito, ou seja, aquilo que é anunciado, elementos que aparecem no primeiro momento do acesso aos comerciais, nas caixas de brinquedo, nos desenhos animados e nos filmes voltados à faixa geracional. Entretanto, há, ainda, o não dito, aquilo que é visto se houver consciência, análise, questionamento e, especialmente, atenção e tempo para perceber as entrelinhas dos significados dos itens apresentados às crianças como objeto de desejo e prazer (FOUCAULT, 2003; CARVALHO, 2011; SAMPAIO; GUIMARÃES, 2012; KINCHELOE, 2001).

O dito e o não dito formam uma rede de sentidos e compõem os dispositivos, os quais estabelecem o que é certo, errado, bonito, feio, adequado, inadequado, normal, anormal, bem como vão definir quais são os objetos de consumo tidos, pelas grandes corporações mercadológicas, como indispensáveis para a vivência da infância (FOUCAULT, 2003; CARVALHO, 2011; SAMPAIO; GUIMARÃES, 2012; KINCHELOE, 2001). Sem a mediação da família e/ou da escola, as crianças podem se perder entre o dito e o não dito, a exemplo disso podemos citar o brinquedo anti-stress “Pop It”, que está em um grupo de brinquedos chamado ‘fidget toy’, que significa brinquedo de inquietação, em sua tradução original. Isso porque o objeto, feito de silicone, reúne várias bolinhas coloridas que, ao serem estouradas, emitem um barulho parecido ao que escutamos quando estouramos um plástico bolha: “pop”. A pergunta que fazemos diante dele é: elas estão estressadas ou o desejo de obter o brinquedo acaba causando o estresse? Como elas vão discernir o que é certo e o que é errado se as informações que chegam nem sempre são as mais corretas? “As crianças estão em fase de desenvolvimento e, por isso, não conseguem entender o caráter persuasivo ou as conotações irônicas embutidas nas mensagens publicitárias” (ALANA, 2009, p. 9).

Como afirma Berger (*apud* MARCONDES FILHO, 2008, p. 296), a publicidade seria “o processo de fabricar fascinação”, que provoca grandes impactos no público infantil, por estar numa fase de descobertas e de confecção da identidade. Nesta fase, pode não haver maturidade suficiente para controlar os impulsos, de maneira que, a publicidade vai usar disso para, de certa forma, ludibriar os desejos de consumo desse público. “Assistimos crianças buscando parecer sempre mais à frente do seu tempo, envoltas num processo de ‘adultização precoce’” (BECK,

2013, p. 143). Não estamos afirmando que a publicidade é a única responsável por este processo, em razão da criança obter referências das diversas esferas da vida como a igreja, a família, a escola e a mídia. No entanto, as crianças da terceira década do século XXI têm acesso às tecnologias digitais e ao mercado do consumo, logo a construção da identidade na infância perpassa pelos comerciais, pela indústria do consumo e aquisição material ou simbólica dos bens materiais (KINCHELOE, 2001).

As crianças do século XXI são alvos das publicidades, porque o mercado compreende o papel decisivo delas na oficialização das compras (KINCHELOE, 2001). Exemplo disso é a informação advinda do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2003, cuja afirmação é de que 80% das compras realizadas pelos pais e mães têm a influência de seus filhos e filhas. Assim os dispositivos de consumo estão atentos às crianças e reconhecem que a infância contemporânea possui poucas oportunidades de brincar na rua, subir em árvores, correr de pega-pega, e tem seu tempo livre limitado às telas, seja do computador, televisão ou smartphone. A referida infância é alvo de investimento em marketing e confecção de produtos destinados às características deste público, a exemplo do “Pop It”, mencionado anteriormente (KINCHELOE, 2001).

O brinquedo é apresentado como uma solução à infância contemporânea, o dito é que as crianças precisam brincar nos moldes criados pela marca. O não dito é a reflexão sobre em quanto tempo ele se tornará obsoleto, será descartado e vai se tornar lixo. Esquivando-se dos olhos das famílias e das crianças, o descarte parece a finalização de um processo de consumo, porém o não dito é, ainda, o destino que o brinquedo anti-stress vai tomar depois da lixeira doméstica.

2.1 EDUCAÇÃO PARA UMA SOCIEDADE AMBIENTALMENTE CONSCIENTE

Quando mencionamos que as crianças podem se encontrar perdidas entre o dito e o não dito do consumo, estamos tratando de um cenário da cultura infantil permeado pelos/as adultos/as. Em outras palavras, as referências da infância foram alteradas, se houve tempos em que as crianças transmitiam entre si uma cultura específica, na contemporaneidade, a cultura é transmitida de adultos/as para crianças (KINCHELOE, 2001). As culturas das pessoas adultas estão contaminadas pela prática mercantil, inclusive existem dispositivos que parecem ser infantis e sustentáveis, por exemplo, mas escorregam no não dito porque são, sobretudo, itens de compra que intencionam acelerar o consumo da época vigente (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2012).

É como se os dispositivos definissem o que é ser criança e o que é ser sustentável, eles atualizam a concepção que temos, por meio da comercialização de imagens, práticas e utensílios, os quais contribuem para a formação da subjetividade humana. Logo, os meios de comunicação, entre as outras esferas da vida infantil, atuam como pedagogias culturais porque ensinam, por meio da publicidade, dos desenhos animados e programas de humor o que é ser criança e, ainda, o que é preciso ter para vivenciar a infância (KINCHELOE, 2001; SAMPAIO; GUIMARÃES, 2012).

Neste sentido, a escola entra como um instrumento de intervenção, introduzindo práticas pedagógicas que gerem um senso crítico e proporcionem um sentimento de autossuficiência no sentido de que a necessidade de consumir o novo é uma mera armadilha utilizada pelo capitalismo. É necessário saber quais são as práticas que a escola utiliza frente às publicidades infantis, e também refletir sobre como o/a professor/a precisa abordar o conceito de consumo consciente com seus alunos e alunas nos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de promover a educação para a cidadania, conforme prevista nas leis brasileiras.

A educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1996, p.33).

Assim, para a compreensão da realidade vigente, o professorado pode mostrar aos/as estudantes formas críticas de lidar com o consumo, com as telas, com a publicidade. Podem, ainda, explicar as relações entre consumo exacerbado e degradação ambiental, a destruição da nossa própria casa, a Mãe Terra. Por isso, retomamos: como abordar essa temática em sala e como deixar evidente que nós não somos uma parte da natureza e sim ela própria? Entendemos que o/a estudante precisa estar ciente de que ele/a também é a natureza, o ambiente, e quando ele/a contribui de alguma forma para a destruição ambiental, ele/a estará se autodestruindo. Neste cenário, indicamos que o professorado pode trazer questões como o uso de canudos de plástico descartável e como ele afeta a vida marinha, problematizar que não existe a expressão “jogar fora”, afinal todos os objetos de consumo, embora estejam longe de nossos olhos, depois de descartados, continuam presentes na Mãe Terra.

Defendemos que explicar a relação entre desmatamento, aquecimento global e elevação das temperaturas é tão importante quanto estudar português e matemática. Indicamos a

importância da associação, no cotidiano escolar, entre natureza, publicidade e educação, pois entendemos que, quando o índice de consumo aumenta, devido a sugestão das propagandas, a natureza de alguma forma será agredida, por isso a educação tem a obrigação de trabalhar para a tomada de consciência das relações do não dito.

Evidenciamos aqui a importância do/a professor/a expor os dispositivos do consumo articulados à natureza, em razão de mostrar aos/as estudantes que cuidar do ambiente não se refere apenas à reciclagem de lixo e uso de objetos tidos como sustentáveis. É necessário problematizar, em sala de aula, a quantidade de água utilizada para a fabricação de roupas por empresas que produzem produtos em larga escala, bem como a quantidade de soja plantada, exclusivamente, para alimento de gado. É indispensável ampliar a discussão sobre cuidados com o ambiente para não conotar que este é um movimento, exclusivamente, individual.

Assim, a abordagem da temática na escola pode ser o início do questionamento sobre todas as catástrofes, desastres ambientais, desregulação de temperatura. Deste modo, assim como as crianças exercem potencial decisivo no ato das compras da família, supomos que elas possam ser agentes de transformação e decisivas diante do trato e da relação com a natureza, bem como pontos de partida para a conscientização ambiental do seu círculo social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, estabelecemos, por meio da *bricolagem*, conexões entre os meios de comunicação, especialmente a publicidade infantil e o papel da escola na construção de uma sociedade consciente, que entenda os malefícios do consumismo, bem como o caráter ilusório da felicidade instantânea que é ofertada por objetos de consumo. Entendemos que as crianças estão sendo condicionadas a adentrar no mundo do consumo cada vez mais cedo, em um processo de adultização infantil. Verificamos que a publicidade está a serviço do sistema capitalista, que percebeu nas crianças compradores/as potenciais. Logo, tem investido em dispositivos que organizam modos específicos de ser, estar e existir na infância. Sobretudo, o trabalho da publicidade não é sobre infância, é sobre lucro. Posicionamo-nos contra a monetarização da vida, uma vez que defendemos a escola, a educação formal, como espaço de desestabilização do consumo exacerbado e como local da tomada de consciência crítica sobre a relação entre consumo e preservação ambiental. Neste sentido, sugerimos em nosso texto que o planeta seja tratado como Mãe Terra, a fim de criar outras possibilidades subjetivas de contato entre os/as pequenos/as e a natureza. Reconhecemos que não é obrigação exclusiva da escola

educar para a cidadania, mas tomamos para nós a responsabilidade de preservação ambiental, que pode ser iniciada com a confecção de infâncias mais críticas.

Com o sistema capitalista em vigor, nem mesmo as escolas, que teriam que ser ambiente educativo e formador de cidadãos/as críticos/as, estão livres das publicidades. As escolas sempre criam um modelo novo de uniforme, uma venda de bilhetes ou rifas para sorteios, a venda de lanches e produtos industrializados na cantina, quando as aulas de ciências dizem que os/as estudantes precisam ter alimentação saudável. Todas essas práticas, consideradas corriqueiras, incentivam o consumo desses/as pequenos/as e potenciais consumidores/as. No entanto, essas práticas precisam ser repensadas e vistas sob uma ótica analítica, para que não haja banalização do consumo, especialmente, aquele praticado em excesso.

O crescimento econômico não deve ser mais importante que o equilíbrio ambiental, e a educação tem como principal função ressaltar que os recursos naturais não são inesgotáveis e por isso as práticas pedagógicas voltadas para esse campo são fundamentais. A prática da educação ambiental corresponde à consciência de que a natureza não é um objeto, não está à disposição dos seres humanos, bem como seu valor não pode ser mensurado de modo utilitarista. É direito das crianças saberem que o desmatamento da Amazônia para a criação de gado não é benéfico, que a retirada da população ribeirinha para a construção de hidroelétricas não precariza somente a vida humana, mas a vida interespecie.

A tomada de consciência pode acontecer por meio de textos, rodas de conversas, visita às comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, tendo o contato de perto com a realidade ambiental a qual estão inseridos/as. É dito pelas propagandas televisivas o que as crianças precisam usar, qual brinquedo elas devem ter, o que devem comer, mas não dizem que outros produtos semelhantes serão criados e logo outra propaganda entrará no ar para, assim, atraí-las a obter esse novo modelo. Sobretudo, não demonizamos as publicidades, nem romantizamos a natureza, o que defendemos são reflexões acerca dos processos apresentados como prontos e acabados e que requerem, de nós, práticas transformadoras, as quais podem ser realizadas na escola.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 71.

BECK, J. S. (2013). **Terapia Cognitiva-Comportamental: teoria e prática**. 2ª Ed. Porto Alegre. Artmed. p. 143.

CAMPOS, Cristiana Caldas Guimarães de e SOUZA, Solange Jobim e. **Mídia, Cultura do Consumo e Constituição da Subjetividade na Infância**. Psicologia Ciência e Profissão, 2003, p. 13.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade: A linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Uma estética da existência**. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/estetigue.html> Acesso em 21 set.

GUIMARÃES, C. M.; SOUZA, N. C. **Projetos de trabalho no estágio da formação inicial: contribuições para elaboração da especificidade do trabalho pedagógico do professor da educação infantil**. In: GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (Org.). **Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 139-171.

IGLESIAS, F.; CALDAS, L. S.; LEMOS, S. M. S. **Publicidade infantil: uma análise de táticas persuasivas na TV aberta**. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, jan. 2013. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822013000100015>. Acesso em: 21 set. 2021.

INSTITUTO ALANA. **Projeto Criança e Consumo, Porque a publicidade faz mal para as crianças**, 2009, p. 9. Disponível em: <http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Infancia-e-consumo-Estudos-no-campo-da-comunicacao-2>. Acesso em: 10 set. 2021.

KINCHELOE, Joe L. McDonald's, poder e crianças: Ronald McDonald (também conhecido como Ray Kroc) faz tudo por você. In: STEINBERG, Shirley R. KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 385-411.

KLING, Stephen. Quando se trata de socialização do consumidor, as crianças são vítimas, consumidoras com poder ou consumidoras em treinamento? In: MAZZARELLA, Sharon R, (org). **Os jovens e a mídia**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 337-342.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Para entender a comunicação: contatos antecipados com a nova teoria**. São Paulo: Paulus, 2008, p. 96.

NEIRA, Marcos Garcia. LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, 2012, p. 607-625. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pHCFjV8GgSqnGsFqxp7Rtf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

VILLELA, Fábio Fernandes. **A escola da justiça global**. Campinas, 2009-2010. Supervisão: Profª. Drª. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Monografia (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 2009-2010.

O DIÁLOGO ENTRE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Raul Soares Bomfim¹
Maria Inêz Oliveira Araujo²

RESUMO

O presente artigo visa contribuir na relação entre o conhecimento científico e educação ambiental presentes no processo de formação do pedagogo. Além de promover uma reflexão, objetivando identificar quais são as concepções desses alunos em relação à produção da ciência de forma atrelada à educação ambiental. A pesquisa tem caráter qualitativo, e foi desenvolvida através de entrevistas e análises documentais. Tal pesquisa também permitiu reconhecer a importância das instituições universitárias como um núcleo fundamental para a formação da educação ambiental e da ruptura de paradigmas, além de apresentar a importância da ambientalização dentro das instituições.

Palavras-chave: Ciência. Educação ambiental. Formação do pedagogo.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the relationship between scientific knowledge and environmental education present in the pedagogue training process. In addition to promoting reflection, aiming to identify what these students' conceptions are in relation to the production of science linked to environmental education. The research is qualitative in nature, and was developed through interviews and documentary analysis. Such research also allowed us to recognize the importance of university institutions as a fundamental nucleus for the formation of environmental education and the breaking of paradigms, in addition to presenting the importance of environmentalization within institutions.

Keywords: Science. Environmental education. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

O surgimento da ciência permitiu ao homem a realização de grandes obras e grandes descobertas, contribuindo na modificação do seu pensamento e práticas sociais, buscando um bem-estar e qualidade de vida por intermédio dos avanços tecnológicos e científicos, contribuindo na sua expectativa de vida e bem estar social, entretanto, com o avanço da ciência e da tecnologia, muitos problemas foram e tem sido criados pela ação do ser humano no crescente desenvolvimento tecnológico.

1 Graduando, Universidade Federal de Sergipe, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe. raulsoaresb1@gmail.com.

2 Pos-doutora, Universidade Federal de Sergipe, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe. inezaraujo58@gmail.com.

O processo de globalização trouxe grandes consequências ao meio ambiente e agravou outras já existentes, a lógica do mercado leva a um ritmo de poluição frenético, a globalização não é um processo negativo, contudo é preciso uma democratização e potencialização dos seus processos positivos, permitindo a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável (PIZZATO 2013). Segundo Schwarz e Walter (1990) a saúde do mundo se encontra ameaçada pelo processo de desenvolvimento, o qual por ter como a base o lucro e o poder, coloca em risco de extinção espécies de animais, plantas e a degradação dos elementos geodésicos e humano.

De acordo com Morin (2005), é preciso fazer um progresso na ideia de progresso, que deve deixar de ser noção linear, simples e irreversível para tornar-se complexa e problemática. A noção de progresso deve comportar auto crítica e reflexividade. Segundo Araujo (2013), toda produção humana, seja científica, tecnológica, cultural, religiosa, deve ser incluída no atual conceito de ambiente, assim como os valores éticos e o comportamento, porém, a população ainda não percebeu que faz parte desse ambiente e mantém relação com ele.

Desde que as questões ambientais começaram a ganhar peso nas discussões mundiais, o modelo de desenvolvimento social contemporâneo passou a ser questionado. A procura por soluções para a problemática ambiental decorrente da crise ecológica e civilizatória, constituem um apelo por mudança de conduta na produção de ciência.

Nesse processo de construção de mudanças, as instituições de ensino podem proporcionar a unificação de uma nova consciência sustentável, assim, a referente pesquisa levantada tem por objetivo responder algumas indagações: A universidade esta preparando para promover o diálogo entre ciência e educação ambiental? Como os pedagogos associam o conhecimento científico à educação ambiental no seu processo de formação? Os professores conseguem estabelecer uma relação entre suas pesquisas durante as suas aulas?

Segundo Torales (2013) as Políticas Públicas são importantes no desenvolvimento da consciência socioambiental na medida que estabelecem as orientações e impulsionam projetos, programas, formação continuada de professores, material didático e outras estratégias, com maior ou menor sistematização e sucesso, para desenvolver a educação ambiental nas instituições de ensino, inclusive nos cursos de formação de professores nas universidades.

2 O DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA DENTRO DAS UNIVERSIDADES E SUA IMPORTÂNCIA PARA A SOCIEDADE

Com o desenvolvimento da pesquisa e a produção da ciência, as universidades ganharam um caráter e funcionalidade diferente do passado, e de outras instituições de ensino superior, caracterizando-se pela associação programática entre ensino, pesquisa e extensão, dando uma nova caracterização e estruturação a algumas universidades do ocidente, pela união desse tripé (PEREIRA, 2009).

Segundo BURSZTYN (2004), a universidade, que ao longo do século XX seguiu uma trajetória de especialização, e no final deste século, desperta para a necessária revisão de sua trajetória, encarando o desafio de cumprir seu papel universalizante, de oferecer novas respostas às novas perguntas que o mundo real apresenta, mas não negligencia seus efeitos ao meio.

Diante dessa tendência, a questão ambiental se torna um foco de interesse se propagando no mundo acadêmico. De acordo com BURSZTYN (2004), em várias partes do Planeta surgiram espaços de pesquisa e formação voltados ao tema que se consagrara no calor dos alertas sobre explosão demográfica, poluição industrial e estrangulamento da oferta de energia. A pauta surgiu por uma combinação de circunstâncias: balanços acadêmicos catastrofistas; grandes acidentes industriais; emergência de um novo pólo de movimentos sociais (o ambientalismo) centrados em teses pacifistas e em demandas por uma melhor qualidade de vida; sucessivas mobilizações em torno de debates promovidos por organismos multilaterais, com destaque para a Conferência de Estocolmo, de 1972.

É importante compreender que nesse processo histórico a educação assume um papel importante, por exemplo, muitas das demandas sociais são atendidas e produzidas por intermédio do saber científico, tais avanços só foram permitidos graças ao desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo desses saberes, os quais permitiram a construção de uma sociedade tecnológica, e capaz de obter grandes descobertas. É necessário que a educação seja um elemento fundamental na estruturação de práticas, permitindo a sociedade se desenvolver sem comprometer sua própria existência. A universidade surge como um instrumento que possibilita desenvolver melhores perspectivas para a ciência e o desenvolvimento social como um todo, para isso é importante o desenvolvimento da pesquisa.

A formação é um processo de desenvolvimento permanente, no qual entram em jogo os mais diferentes fatores, desde a dimensão pessoal como profissional do sujeito. Assim, poder-se-ia considerar que este processo formativo depende de uma atitude favorável também da parte dos professores, já que nenhuma ação de formação se efetiva sem a disponibilidade dos que participam dela (TORALES, 2013).

De acordo com estudos desenvolvidos por Pereira (2009), no Brasil até a década de 90, eram raras naquele momento as instituições de educação superior com um programa que, de fato, vincule o ensino com a pesquisa. Mesmo naquelas em que essa vinculação é defendida, frequentemente essa vinculação é dificultada por um corpo docente pouco engajado com o desenvolvimento de pesquisas, quer seja por falta de verba ou por corte desta. As universidades brasileiras ainda têm como sua principal função o ensino, dessa forma se caracteriza como “universidade de ensino”, embora, desempenham um papel importante para o país, por meio da sua tríade, ensino pesquisa e extensão.

Para Silva (2011), o ensino superior que em tese poderia se configurar como locus privilegiado para a implementação de políticas de conhecimento para a construção de uma nova racionalidade ambiental, dadas as suas características formativas que se assentam na articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão também ainda não foi capaz de fomentar reflexões consequentes em termos de organização de propostas curriculares comprometidas com a busca de constituição de um conhecimento gerador de mudanças de racionalidade instrumental que ainda orienta e organiza as práticas didático-pedagógicas hegemônicas, incapaz de abdicar do formalismo burocrático que as erige e sustenta.

3 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR DENTRO DAS INSTITUIÇÕES E O PAPEL SOCIAL DO EDUCADOR.

A ambientalização curricular surge como um método de inovação e renovação dos conteúdos e dos métodos educativos, flexibilizando o currículo e integrando os temas ambientais na inserção de conhecimentos, de critérios e de valores sociais, éticos e estéticos, nos currículos das universidades, permitindo compreender e apreciar o meio ambiente e sua complexidade, criando uma relação entre o próprio meio ambiente e a atividade humana (BOLEA, 2004). Mesmo sendo a ambientalização de currículos do ensino superior um acontecimento recente, é necessário perceber que a lei nº 9.795/99 - Política Nacional de Educação Ambiental, Art. 9º, como também no documento ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental, criado em 1994, Art. 11. já anunciava por essa necessidade.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL,1999).

Araujo (2004) afirma que o pensamento crítico e a ação pedagógica devem proporcionar a fusão entre a prática e a teoria. Esta fusão é o alicerce da construção de uma pedagogia apropriada à educação ambiental. Deve-se ressaltar que, para ensinar sob a perspectiva da educação ambiental, o professor, além de estar munido de saberes pedagógicos (formação pedagógica), deve estar preparado para acompanhar, entender e discutir as relações e o dinamismo que regem o ambiente (formação ambiental).

Segundo Assis (2009) o professor é um instrutor de saberes, e o coloca na inevitável condição de líder social, estrategicamente utilizado no processo de formação de demais lideranças. Enquanto liderança é um profissional estratégico na formação de opiniões, sendo um elemento e instrumento criado pela sociedade na tarefa de educar.

A universidade, ambiente pluralista e de constante interação entre os sujeitos é um centro de construção de saberes, onde o conhecimento é afluído e explorado, não deve ser omissa à novos modelos educacionais. As mudanças curriculares apontam um direcionamento às necessidades sociais, entretanto não basta adicionar no currículo uma nova disciplina direcionada a educação ambiental, o grande desafio está em possibilitar a inserção da dimensão ambiental nos objetivos das áreas específicas, aspectos que proporcionem absorção do conhecimento.

Entretanto, a estrutura do ensino superior, organizada em departamentos, divisões institucionais que se transformaram em territórios de poder e afirmações de identidade intelectual, tende a valorizar as especificidades, o que, muitas vezes, faz com que a interdisciplinaridade não ocorra (MORALES, 2007), tendo como consequências um certo isolamento do conhecimento disciplinar, fragmentando o saber e desconectando as partes da visão do todo, apesar que essa fragmentação do saber potencializou o aprofundamento do conhecimento. Segundo Guimarães (2004), os paradigmas cientificistas, que substanciam essa forma de produzir conhecimento, resultam do entendimento que tais referências constituintes do atual padrão societário geram uma dicotomização das relações dos seres humanos em sociedade e entre sociedade e natureza, potencializadas pelas relações de dominações estruturantes dessa realidade.

Assim, é importante construir uma visão crítica do processo de formação dentro das instituições universitárias, em especial, os alunos do curso de pedagogia, e identificar a dimensão sobre as concepções sobre a importância da produção da ciência e de uma consciência socioambiental. Nesse sentido a pergunta que orienta a pesquisa é: existe a compreensão da pedagogia como uma ciência, a qual seus estudos estão ligados aos fenômenos educacionais? Será que realmente nesse campo de formação, o aluno, futuro profissional da área, consegue

associar os processos educativos com a ciência e a educação ambiental na construção do seu conhecimento? Espera-se, que os professores que atuam na universidade contribuam na inserção da dimensão ambiental em suas práticas pedagógicas durante o processo de formação. Como afirma Assis (2009), precisamos considerar que na atualidade as exigências da sociedade forçam o profissional de educação superior a não ser um mero técnico, mas um construtor de saberes, um profissional de educação, também seve; saberes que resultem da pesquisa e da experimentação.

Para responder as perguntas foi necessário:

- 1 Identificar como os pedagogos associam o conhecimento científico a educação ambiental no seu processo de formação.
- 2 Constatar se a universidade esta preparando para promover o dialogo entre ciência e educação ambiental.
- 3 Verificar, se os professores conseguem estabelecer uma relação entre suas pesquisas no decorrer de suas aulas.

4 METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa, tende a analisar seus dados indutivamente, a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados são básicos, sendo os principais focos de abordagem (PRODANOV, FREITAS, 2013) o objetivo tem por verificar com alunos do curso de pedagogia a presença da ciência no processo de formação ambiental, e a concepção que esses alunos possui. Também existe um caráter exploratório, tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que, as pesquisas exploratórias, tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002).

Este trabalho busca uma reflexão e análise do objetivo aqui explicitado, no caso, a associação do conhecimento científico a educação ambiental no processo de formação do pedagogo.

O campo empírico desse estudo limita-se a Universidade Federal de Sergipe, localizada no Município de São Cristóvão, grande Aracaju.

Nessa perspectiva, foram utilizadas as seguintes fontes documentais: Programa Nacional de Educação Ambiental; Política Nacional de Educação Ambiental; Constituição Federal de 1988, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e fontes bibliográficas tais como, artigos, revistas e livros. Convém lembrar que algumas pesquisas

elaboradas com base em documentos são importantes, não só porque respondem a um problema, mas porque contribui em uma melhor análise desse problema, ou então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (GIL, 2002).

Com o propósito de aprimorar a pesquisa, sete alunos entre o 6º, 7º e 8º período responderam ao questionário aberto. Antes de iniciar a coleta de informações junto aos discentes, foi realizada a validação do instrumento de pesquisa.

A validação para coleta de informações foi iniciada no mês de Dezembro de 2018, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por todos que aceitaram participar do processo.

O questionário, constituem-se de questões abertas com espaço suficiente para a elaboração de uma resposta discursiva, eles foram enviados por e-mail a onze alunos e pessoalmente a um aluno, porém, somente sete questionários foram respondidos, os questionários enviados por e-mail tiveram um prazo de 20 dias para cada participante responder e enviar suas respostas.

Quanto a identificação dos alunos na análise dos dados, optou-se pelo uso do termo “aluno” associado ao uso de letras maiúsculas (por exemplo, aluno A), assim podemos manter e respeitar o anonimato do participante.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pensando nos desafios direcionados a compreensão da temática ambiental, e da produção da ciência de forma consciente e sustentável, torna-se importante, estudar e compreender algumas visões construídas na formação do pedagogo, e se elas dão um respaldo positivo. Aqui apresentamos algumas concepções importantes para a construção de uma reflexão crítica, para isso, foi aplicado um questionário, e respondido por estudantes do curso de pedagogia.

As respostas dos questionários vislumbraram dois possíveis grupos de categorias empíricas construídas com base na análise das relações propostas por Lakarto e Marconi (1992) a qual esse tipo de análise permite encontrar as principais relações e em estabelecer conexões com os diferentes elementos do texto e a ideia central, agrupando os textos semelhantes, criando categorias e seguindo outras já existentes.

As categorias identificadas foram: o primeiro referente às dificuldades e o segundo de facilitadores.

Os grupos de subcategorias que indicaram dificuldades foram: 1) Falta de difusão das pesquisas e experiências entre docente e discente; 2) Falta de envolvimento por parte dos alunos nos espaços de diálogo em educação ambiental; 3) Ausência de ambientalização curricular; 4) Ausência de diálogo na perspectiva ambiental desde o início do curso.

Durante o agrupamento dessas subcategorias, os textos semelhantes mostraram a carência do desenvolvimento da educação ambiental no decorrer do curso, deixando a temática fragmentada em disciplinas. Identificando também o pouco diálogo entre alunos e professores no que diz respeito ao desenvolvimento da ciência, além do desinteresse dos alunos com esses temas.

Estas subcategorias foram estabelecidas com o agrupamento de respostas semelhantes a da aluna A, que diz:

Alguns professores já mencionaram uma vez ou outra os resultados de suas pesquisas no decorrer das aulas. São poucos os professores que falam sobre a importância da pesquisa, acredito que talvez eles mencionem sobre esses assuntos na pós-graduação. Sobre a educação ambiental essa temática está restrita somente a disciplinas específicas no curso (ALUNA A).

Em relação aos elementos facilitadores, foram identificadas as seguintes subcategorias: 1) Apoio da instituição no desenvolvimento de ações voltadas a educação ambiental; 2) Existência de espaços de diálogos voltados a educação ambiental; 3) Existência de disciplina específica que direcionam as questões ambientais; 4) Incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e produção do conhecimento.

As subcategorias de elementos facilitadores, também foram agrupadas estabelecendo uma conexão entre os textos. Nesse processo, foi permitido perceber o papel importante que as instituições universitárias carregam. A tríade, educação pesquisa e extensão permitem construir na comunidade elementos estruturantes para construção de novas perspectivas para a produção da ciência e a educação ambiental, esses aspectos podem ser identificados na fala da aluna B:

Na universidade, durante a semana acadêmica, é promovida várias ações que apresentam a produção científica de algumas áreas, e a educação ambiental é bem presente durante esse evento, além de outras iniciativas da universidade que acontecem ao longo do ano inteiro (ALUNA B).

Seguindo também o caráter exploratório, considerando os mais variados aspectos relativos ao fato estudado, tornando o problema mais familiar, aprimorando ideias e construindo hipóteses (GIL, 2002).

Foi importante coletar dados dos discentes, pois sua análise permitiu construir uma visão a respeito da inclusão da temática ambiental ao longo das disciplinas. A análise mostra uma

retenção destas questões somente as disciplinas de Educação e Ética Ambiental, Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A educação ambiental pode ser vinculada na discussão e prática de diversas disciplinas, articulando-se com a problematização de especificidades da realidade, porém não há ambientalização. Também é possível perceber pelos dados coletados, que os professores na sua maioria, não associam a produção da ciência no desenvolvimento das suas aulas, o que por consequência acaba tornando uma relação de estranhamento entre a produção de ciência e o processo de ensino.

Verificamos a presença de ações realizadas pela Universidade, voltadas à educação ambiental, entretanto, existe uma grande quantidade de alunos que desconhecem quais são as ações promovidas pela instituição, e aos que sabem, possuem pouco envolvimento nessas ações.

Eu sei que tem atividades que tratam da temática, mas eu não participo. Na universidade tem um projeto que tenta conscientizar e educar as pessoas com relação ao descarte correto do lixo, mas não lembro o nome (ALUNA C).

De acordo com os depoimentos coletados, pode-se perceber que há uma ausência de articulação das pesquisas científicas realizadas pelos professores, e o envolvimento delas com as disciplinas ministradas, criando uma distância entre o conhecimento científico, e o aperfeiçoamento do conhecimento do aluno. Como afirma Morin (2000), o desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. A educação deve-se dedicar, por conseguinte, à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do conhecimento científico, juntamente com as noções sobre educação ambiental é fundamental para criação de uma sociedade consciente e com práticas sustentáveis, a inclusão dessa temática na formação do pedagogo contribui de forma eficaz na construção de práticas sociais positivas. É necessário que se construa uma consciência ambiental, e não meramente ecológica.

É preciso ações mais pontuais no que diz respeito à educação ambiental dentro do currículo do curso de pedagogia, esse desmembramento da ciência e da educação ambiental dentro do curso, constrói um pensamento cartesiano e reducionista, o que por consequência

reforça o distanciamento criando entre a ciência e educação ambiental, existente também entre elas no processo de ensino.

A pedagogia tem como grande desafio promover a mediação de saberes, ajudando o indivíduo a agir nas mudanças do mundo, e na formação humana de sujeitos concretos. Nessa perspectiva é fundamental que o aluno no seu processo de formação consiga construir um saber científico capaz de promover relação com o ambiente e as demandas sociais, comprometido com praticas de mudanças positivas em direção à consciência ambiental.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. I. O. A Universidade e a Formação de Professores para a Educação Ambiental. **R. Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, v. n. 0 p. 71-78, 2004.

ARAÚJO, M. I. O. Meio ambiente e responsabilidades educativas. In: ARAÚJO, M. I. O. (Org.) **Perspectiva de educação ambiental no constructo da interculturalidade**, 2ed. São Cristovão: Editora UFS, 2013, p. 157-168.

ARAUJO, M. I. O. **A dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de Biologia**. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.2004.

ASSIS, E. A docência no ensino superior: exigências atuais para sua formação. In. ARAÚJO, M. I. O. (Org.) **Docência universitária frente às questões atuais**. São Cristovão: Editora UFS, 2009.

BOLEA, Y.; GRAU, A.; DOMINGO, J.; MARTINEZ, H. Ambientalización Curricular de los Estudios de Informática Industrial: La experiencia en la UPC. Anais... **Jornadas de Enseñanza Universitaria de Informática: Robótica e Informática Industrial**. Alicante, Espanha: Editora da Universidade de Alicante, 2004, p. 443-451.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf Acesso em: Novembro de 2018.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 1994. Disponível em: <http://www.sema.rs.gov.br/sema/html/doc/PRONEA.pdf> Acesso em: dez. de 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: dez.. de 2018.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1>. Acesso em: dez. de 2018

BRASIL. **Ministerio do Meio Ambiente**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8069.html>> Acesso em: Novembro de 2018.

BURSZTYN, M. Meio ambiente e interdisciplinaridade: desafios ao mundo acadêmico. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba: Editora UFPR, n. 10, 2004.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**: 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**, Campinas: Ed. Papirus, 2004.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Metodologia do Trabalho Científico**: 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992

MORALES, A.G.M. O processo de formação em educação ambiental no ensino superior: trajetória dos cursos de especialização. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação**, v. 18, Janeiro a Julho de 2007, p. 283-302. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3554>. Acesso em: Janeiro de 2019.

MORIN, E. **Ciência com consciência**: 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, E. M. de A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/44045>>. Acesso em: Fevereiro de 2019.

PIZZATO, M. C. Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. In: Cibele Schwanke. (Org.). **Ambiente: Conhecimentos e Práticas**. 1ed. Porto Alegre: Bookman, 2013, v., p. 1-14.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa**: 2 ed. Rio Grande do Sul: Frevale, 2013.

SCHWARZ, D.; WALTER, S. **Ecologia: alternativa para o futuro**: Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1990

SILVA, M. L. A Educação Ambiental no Ensino Superior Brasileiro: Do Panorama Nacional as Concepções de Alunos (as) do Curso de Pedagogia da UFPA. **Educação, Culturas e Diversidades**: 2.v. Manaus: Editora EDUA, 2011, p. 247-266.

TORALES, M. A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar à ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, v. especial, p. 1-17, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/viewFile/3437/2064>>. Acesso em: Fevereiro de 2019.

O TRABALHO DAS MULHERES PESCADORAS: UM DESCORTINO DECOLONIAL

Denise Costa de Brito¹
Renan Mota Silva²
Thaiane Cavalcanti Couto³
Elionai Ribeiro Almeida Dias⁴

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma discussão reflexiva acerca da mulher pescadora e as relações de gênero na pesca artesanal no Brasil com vistas à perspectiva decolonial. Concebido como um tema que pode gerar debates, a decolonialidade tem como centralidade a libertação da produção da episteme eurocêntrica contextualizando com as ideias do Grupo Modernidade/Colonialidade de forma a trazer um novo entendimento lógico da pluralidade de vozes e caminhos dos oprimidos, assim como de outras autoras decoloniais. Nesse contexto, depreende-se que a pesca artesanal é fator salutar onde é reservada a verdadeira valorização da mão de obra local, no qual as mulheres primordialmente exercem de forma genuína, o papel da cultura pesqueira, mesmo que muitas vezes ofuscada pelo apagamento colonial, que traz a mecanização tecnológica ao invés da utilização dos apetrechos tradicionais pesqueiro. Destarte, reserva-se a atenção para a amplitude e importância do tema, haja vista o crescimento no Brasil de pesquisas relacionadas à temática proposta neste trabalho.

Palavras-chave: Classe. Decolonialidade. Gênero. Pesca Artesanal.

ABSTRACT

The present research presents a reflexive discussion about the fisherwoman and the gender relations in artisanal fishing in Brazil with a view to the decolonial perspective. Conceived as a very controversial theme, decoloniality has as its centrality the production liberation from the Eurocentric episteme, confabulating with the ideas from the Modernity / Coloniality Group in order to bring a new logical understanding of the plurality of the oppressed voices and paths. In this context, it appears that artisanal fishing is a salutary factor where the real appreciation of the local labor is reserved, in which women primarily exercise genuinely, the fishing culture role, even if often overshadowed by colonial erasure. Thus, the study reserves the attention to the theme's breadth and importance, given the researches' growth in Brazil related to the theme proposed in this research.

Keywords: Class. Decoloniality. Gender. Artisanal Fishing.

¹ Mestranda em Educação Agrícola - UFRRJ (2019/2021). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. denise@iff.edu.br.

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (atual). Membro do Grupo de Estudos Decoloniais (GED/UFRRJ). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. renanmota16@hotmail.com.

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA, UFRRJ). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. thaianecouto@yahoo.com.br.

⁴ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA, UFRRJ). Especialização em Docência do Ensino Superior (FACIBA - FAVENI). Membro do Grupo de Estudos Decoloniais (GED/UFRRJ). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. elionai.edfisica@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Concebido como um tema bastante controvertível, a decolonialidade está atrelada aos ideais de liberdade, universalidade de direitos, independência e transparência, numa busca incessante de descortino e quebra das amarras do poder colonialista. Assim, este artigo pretende responder como conhecer/reconhecer a mulher como pescadora e/ou trabalhadora da cadeia da pesca artesanal no Brasil, com base na Academia Brasileira, que tem produzido pesquisas relevantes sobre mulheres com vínculos de vida à pesca artesanal, através de um olhar decolonial. Isto posto, utilizar-se-á o referencial teórico do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) desmistificado por um ajuntamento de intelectuais Latino-Americanos, caracterizado assim por Ballestrin (2013):

Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a ‘opção decolonial’ – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. (BALLESTRIN, 2013, p.13)

Não mais importante, é basilar ancorar também o entendimento desse descortino, ancorando a premissa de entendimento desse processo, sugerindo que seja feita uma abordagem sobre a necessidade de utilizar também a interculturalidade como pressuposto para que, a partir de uma perspectiva crítica seja efetivado o convívio e integração baseados no respeito e na rica diversidade. Assim, Walsh (2009) sugere:

Deve partir do problema estrutural-colonial-racial, isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder radicalizado e hierarquizado, com os brancos e branqueadores em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores” (WALSH, 2009, p. 3).

Essas mulheres possuem hábitos e costumes diferentes dos homens pescadores e também do modo de vida urbanocêntrico⁵, podendo corrompê-los sem justa causa. Assim, resistir e se reinventar nessa luta contra as amarras do capitalismo eurocentrado, cujos efeitos da modernidade e da colonização estão trazendo o apagamento das técnicas tradicionais da pesca artesanal é uma problemática complexa que carece desobscurecer.

⁵ A palavra urbanocêntrico, nesse contexto foi utilizada para se referir a uma visão de técnicas as quais, estão sendo impostas para a pesca artesanal, sem que sejam consideradas as reais necessidades dessas populações identificadas como povos tradicionais.

A abordagem desta temática e a discussão da importância do trabalho da mulher na pesca se deu a partir do acompanhamento do Projeto Pescarte⁶ que faz parte do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos, onde as questões da mulher pescadora aparecem de forma conflituosa, reafirmando o padrão eurocêntrico, o que ressalta a busca pela literatura acadêmica, como base para essa compreensão do relevante papel da mulher na cadeia da pesca artesanal no Brasil. Nesta última década, numa busca bibliográfica nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e *Scielo*, diversos trabalhos, cujo ponto central reside na análise de gênero, estão sendo defendidos.

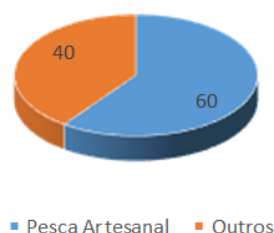
A Tese de doutorado cuja intitulação é: “Mulheres da Z3 – o camarão que “come” as mãos e outras lutas: contribuições para o campo de estudos sobre Gênero e Pesca” de Luceni Medeiros Hellebrandt (2017) contribui primordialmente para esse conhecimento e entendimento:

Esta tese apresenta contribuições para o campo de estudos sobre gênero e pesca a partir da constatação da invisibilização de mulheres na gestão pesqueira. A invisibilização de mulheres no universo pesqueiro ocorre a partir de pelo menos três fatores: gestão focada na captura; postura metodológica de pesquisadores da área; falta de dados desagregados por sexo para a estatística pesqueira. A escassa representação de mulheres nos estudos científicos sobre o universo pesqueiro implica na formulação de políticas públicas excludentes e cegas em relação a gênero.

De acordo com Melo (2008), no ano de 2001 no Brasil, o IBAMA apresentou que 60% de todo o trabalho da pesca extrativa está vinculada a pesca artesanal.

Gráfico 1 – Projeção de trabalho da pesca artesanal no Brasil.

Trabalho da pesca extrativa no Brasil



⁶ O Projeto de Educação Ambiental Pescarte é um projeto de mitigação dos impactos ambientais produzidos pela exploração de petróleo e gás na Bacia de Campos. Tem atuação desde o ano de 2013 com famílias de pescadoras e pescadores artesanais em sete municípios da Bacia Petrolífera de Campos no Rio de Janeiro: Município de Arraial do Cabo, Cabo Frio, Macaé, Quissamã, Campos dos Goytacazes, São João da Barra e São Francisco do Itabapoana. O Projeto Pescarte se encontra na terceira fase de atuação e a partir desta fase mais três municípios serão atendidos pelo Projeto totalizando a participação em 10 municípios da Bacia de Campos. São eles: Búzios, Rio das Ostras e Carapebus.

Nessa premissa, é ressaltado que as mulheres refletem 24,35% do registro geral da pesca e desenvolvem mais de 25% desta atividade produtiva.

A pesca artesanal brasileira possui numerosas e complexas características que levam em consideração fatores sociais, econômicos e ambientais intrínsecos a cada região. Segundo apontamento da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) no ano de 2014 e de acordo com o Ministério da Pesca (atualmente denominado Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento) apud (FERREIRA, 2015) “É uma atividade baseada em simplicidade, na qual os próprios trabalhadores desenvolvem suas artes e instrumentos de pescas, auxiliados ou não por pequenas embarcações”.

Foram levantadas inquisições que serviram como elementos norteadores no percurso da escrita de texto, ancorando métodos de uma pesquisa de caráter qualitativo bibliográfico. Utilizou-se artigos e tese sobre mulheres pescadoras e o contexto decolonial que permeia o tema e cujo referencial teórico é confluído nas concepções das autoras, Catherine Walsh, Zulma Palermo, Nilma Gomes e Luciana Ballestrin. Cabe salientar que optou-se por utilizar todo referencial bibliográfico a partir de autoras, inclusive para discussão da decolonialidade, posto que o estudo visa discutir um trabalho de gênero que traz a invisibilidade da mulher na pesca, dar-se-á voz com base na produção de mulheres.

Neste trabalho será revisitada a questão de gênero onde as pescadoras e suas especificidades, mesmo com a criação em 2009 e extinção em 2015 do Ministério da Pesca e a elaboração de políticas para o fortalecimento do setor pesqueiro, são negligenciadas no processo de elaboração de políticas públicas para o setor e para o exercício da cidadania. As pescadoras não têm acesso para se lançarem nas representações da sua categoria de classe, seja em associações e/ou colônia de pescadores, e tão pouco para o reconhecimento dos direitos e deveres trabalhistas e previdenciários, o que gera dificuldades no acesso ao crédito, educação, saúde e moradia (MELO, 2009).

“O gênero é um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (Joan Scott, 1995). Por isso as mulheres trabalhadoras da pesca estão presentes nessa revisão teórica, para elucidar a complexidade dessas relações, a fim de discutir o processo de desigualdade no âmbito do trabalho e a necessidade de promover políticas públicas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil a discussão de classe e gênero segundo aponta Hirata (2014), tende a favorecer os homens, posto que as mulheres têm caminhos contínuos nas ocupações de menor importância e de más condições de trabalho, além de serem marcadas pela questão do desemprego. Esse modelo é revisitado cotidianamente por conta da imposição colonialista como retrata Walsh (2009), que sugere a utilização de uma abordagem crítica, devendo considerar o problema estrutural-colonial-racial.

Isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e branqueados em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores. A partir desta posição, a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes - e como demanda da subalternidade - em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (Walsh, 2009, p. 03).

E isso não é diferente no caso das pescadoras artesanais, que têm desenvolvido suas atividades produtivas em situações de precariedade nos seus locais de trabalho, demonstrando a amargura, onde a interculturalidade é um grande problema, com vistas aos ideais de liberdade, universalidade de direitos, independência e transparência, sendo estes fatores essenciais para o exercício das democracias modernas.

Para Hellebrandt (2017) a “atividade produtiva da pesca ia além do ato de pescar” em torno dessa percepção buscou-se compreender a atividade pesqueira artesanal por meio da Lei Federal nº 11.959 de 29 de junho de 2009 que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca, especificamente no artigo 4º: “Consideram-se atividade pesqueira artesanal os trabalhos de confecção e de reparos de artes e petrechos de pesca, os reparos realizados em embarcações de pequeno porte e o processamento do produto da pesca artesanal.” (BRASIL, 2009) nas quais é grande a presença das mulheres.

Hellebrandt (2017) ressalta ainda que as mulheres na cadeia produtiva da pesca “identificam-se e são identificadas pelo Estado como apenas ajudante do companheiro que é o trabalhador do núcleo familiar e deve ter seus direitos previdenciários reconhecidos” e com isso o processo de invisibilidade das mulheres permanece nas comunidades pesqueiras artesanais.

Esses grupos de mulheres que atuam na cadeia produtiva da pesca não têm destaque em relação à importância do seu trabalho, que é sempre um trabalho conhecido pelo papel de coadjuvante. Faz-se necessário destacar a relevância do papel da mulher na pesca, pois como enfatiza Kergoat (2009), na divisão social do trabalho é o homem que ocupa funções de forte valor social:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente de relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, sociais, militares etc) (KERGOAT, 2009, p.67).

A capacidade de excluir as mulheres do mundo do trabalho nestas comunidades pesqueiras vem demonstrando, em grande medida, consequência do papel de suporte desempenhado pelas mulheres. Sobre este aspecto, Maneschy (2012) atenta para a gama de externalidades que estariam contribuindo também para a marginalização da atividade pesqueira artesanal, citando a pluriatividade das famílias que atuam na produção para o próprio núcleo familiar e para o mercado, compatibilizando trabalhos domésticos e de geração de renda corroborando para reforçar os baixos valores financeiros de seus trabalhos. Destarte, com a usabilidade dos afazeres domésticos, a tradição pesqueira sofrerá pouco a pouco um apagamento, onde deveria ser passada às gerações mais novas a forma de utilização, por exemplo, dos apetrechos da pesca artesanal, também como forma de resistência ao colonialismo, evidenciando a prática pesqueira decolonial.

É bastante preocupante, a singela observação da perda de oportunidades pelo público de mulheres na atividade pesqueira a fim de cuidar de atividades que não se sustentam quando ditas “atividades domésticas são apenas para mulheres”; cujo o empoderamento masculino traz além da visão machista, o confabular do que realmente almeja a prática eurocentrada.

O fato das mulheres estarem atuando no mundo do trabalho não modifica, como diria Maneschy (2012), a “ordem social de gênero”. As mudanças recentes que ocorreram e ocorrem no mundo do trabalho em função da globalização da economia, interferem diretamente no processo de produção e na divisão social e sexual do trabalho, agravando, por falta de políticas públicas específicas, a situação da maioria das mulheres trabalhadoras. Kergoat (2009) complementa que:

Mas falar em termos de divisão sexual do trabalho é ir além de uma simples constatação de desigualdades: é articular a descrição do real com uma reflexão sobre os processos pelos quais a sociedade utiliza a diferenciação para hierarquizar essas atividades (KERGOAT, 2009, p.72).

Este contexto pode ser ilustrado a partir da situação das mulheres pescadoras que não conseguem compatibilizar o trabalho e o ciclo da vida em família.

Podemos entender que alguns aspectos permeiam o significado que é atribuído ao trabalho que as mulheres pescadoras desenvolvem e para tanto, se faz necessário refletir de forma mais aprofundada

sobre essa questão. Macedo (2001) define que as políticas públicas dificultam um olhar favorável à equidade de gênero pelo simples fato de as mulheres serem relativamente invisíveis para os gestores destas políticas públicas. Acrescenta a autora que quase sempre estas políticas não consideram necessidades específicas, bem como a importância de viabilizar estratégias para a ampliação da participação da mulher na sociedade, dando-lhe assim, o protagonismo que lhe é de direito.

Corroborando com essa questão Hellebrandt, (2017, p. 145) afirma:

Passados estes anos de pesquisa, a experiência de olhar a atividade pesqueira artesanal percebendo as mulheres que nela atuam me permitiu desconstruir a ideia pré-concebida e simplista que fixava um papel para a mulher na pesca. As relações de gênero no universo pesqueiro são mais complexas que a dualidade oposta, que coloca o homem no mar, produtivo, e a mulher na terra, restrita ao ambiente doméstico.

Joan Scott (1995) destaca que por serem as relações de gênero estabelecidas ao longo da história, compete neste sentido às mulheres a preocupação e o suporte do espaço doméstico e a continuação de condições oportunas à reprodução. Conhecer a participação das pescadoras na construção e utilização das políticas públicas significa, entrar no mundo das pescadoras, em seu dia a dia, e no universo das ações e papel do Estado diante de sua existência enquanto mulheres.

Com movimentos de mobilização e alianças distintas, Maneschy (2012) ressalta que a “emergência” nas organizações das pescadoras no âmbito político contribuiu para a inclusão da categoria “atividade pesqueira artesanal” na Lei da Pesca no Brasil. Esta inclusão abriu portas para o reconhecimento pleno das mulheres como agentes produtivos e o debate sobre a temática das mulheres passou a fazer parte das reuniões governamentais sobre as políticas pesqueiras.

Maneschy (2012, p. 731) ainda ressalta que:

Todavia, os níveis de empoderamento assumidos pelas mulheres da pesca podem ser contabilizados em muitas frentes. Incluem o direito de associação, o acesso a espaços de direção em organizações de pescadores, a busca e as possibilidades de se capacitarem para lidar com a modernização pesqueira e, ao mesmo tempo, contribuir com as lutas locais contra políticas de ocupação de seus territórios e a favor de garantia de acesso aos recursos. Essa trajetória das mulheres na pesca, que fortaleceu seu autoconhecimento sobre as hierarquias de poder nas relações de trabalho, foi possível com o dimensionamento dos debates sobre os temas da inclusão e da exclusão dos sujeitos sociais, aspirantes de uma identidade construída através da participação nos poderes públicos.

No Brasil, de acordo com a estatística pesqueira oficial, existe pouca contribuição para pesquisadores e gestores da área. Dados oficiais divulgados pelo órgão governamental responsável tendem a ser insatisfatórios, o que dificulta a gestão da pesca. Além disso, não há

dados específicos por sexo, sendo o próprio órgão responsável promotor da invisibilidade das mulheres na pesca (Hellebrandt, 2017).

A atividade pesqueira no Brasil está desorganizada em termos de gestão. Hellebrandt (2017) ressalta que o termo “mulher” não aparece na legislação pesqueira e o termo “pescadora” e “trabalhadora de apoio à pesca artesanal” começam a surgir a partir do ano de 2015, porém, é revogado por um Decreto Federal de 2017. A partir de então, a legislação não mais reconhece que as mulheres participam do “apoio pesca” e impede essa categoria de inscrição no Registro Geral da Atividade Pesqueira. A autora também salienta que na atividade pesqueira o “regime de economia familiar” é outro termo que se utiliza para envolver “outras” pessoas na cadeia produtiva da pesca que não é considerado (e também não dito) pela Legislação vigente.

Hellebrandt (2017, p. 160) ainda destaca que:

Portanto, falar sobre uma atividade dinâmica como a pesca em um momento meio anômico foi um desafio. Por mais que os manuais de pesquisa aconselhem um recorte temporal para lidar com este problema da realidade, não há como ignorar as mudanças na legislação que interferem diretamente na vida de milhares de pessoas que têm no recurso pesqueiro seus modos de vida e reprodução econômica, social e cultural.

Nota-se que o papel da mulher é ignorado, mesmo ela fazendo parte das etapas de pré e pós captura. Essa invisibilidade de grande parte das mulheres na cadeia produtiva da pesca ocorre então de forma legalizada.

3 METODOLOGIA

Este trabalho pretende contribuir com uma revisão teórica no âmbito da atividade pesqueira artesanal onde se buscou conhecer o significado decolonial atribuído às categorias gênero e classe, tendo as pescadoras artesanais como destaque e seu trabalho na cadeia produtiva da pesca como evidência. Buscou-se ainda compreender o contexto decolonial que consiste na prática das atividades realizadas pelas pescadoras e se há um reconhecimento e/ou significado que o Estado tem atribuído identidade profissional. A tese de Hellebrandt (2017) foi consultada com o intuito de melhor conhecer essa relação entre a mulher e a atividade da cadeia produtiva da pesca. Após as leituras de artigos e teses encontrados na base de dados da CAPES e *SciELO* definiu-se fazer a reflexão sobre os mesmos e utilizar Kergoat (2009) para a compreensão da questão de gênero e classe no contexto decolonial. Também optou-se metodologicamente, a leitura e revisão de trabalhos publicados por autoras mulheres, com o intuito de instigar ainda mais as questões aqui descritas e também contribuir para a divulgação dos trabalhos científicos das mesmas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesca é também para mulheres. O espaço de trabalho para mulheres não é apenas o ambiente doméstico, posto que mulher também pesca. Quando se reflete sobre relações de gênero, elucida-se a falta de política pública específica de apoio à pesca artesanal por parte das mulheres, o que as dificulta acessá-la.

A pesca artesanal contribui em grande parte para a produção pesqueira no Brasil e as pescadoras podem se beneficiar desse trabalho, mas para isso, precisam comprovar que são pescadoras. Este fato está relacionado ao significado do que é ser pescadora entre elas, pois esse trabalho se confunde com o trabalho doméstico ou de apoio à atividade pesqueira e com isso, sem documento, não tem acesso nem ao seguro defeso como política pública do Estado.

A invisibilidade feminina na cadeia produtiva da pesca artesanal se dá na reprodução e permanência da hierarquia masculina na atividade pesqueira e pode ser conferida quando as políticas públicas para o setor dificultam o acesso das pescadoras aos programas e projetos. O homem pescador é a maioria em termos numéricos em um dos espaços de poder como as colônias de pescadores e, o trabalho produtivo realizado pelas mulheres pescadoras, não é visto como atividade pesqueira, ou seja, a mulher cabe apenas o papel de “apoio”.

A falta de política pública e o modelo dominante do trabalho de “pescador” também ignora o trabalho reprodutivo não ou pouco remunerado das mulheres na cadeia produtiva da pesca artesanal, tornando invisível a sua contribuição para o conhecimento/reconhecimento da participação da mulher como pescadora e/ou trabalhadora da cadeia da pesca artesanal no Brasil.

5 CONCLUSÃO

Para as mulheres a atividade pesqueira continua sendo uma atividade reconhecida quase que exclusivamente masculina e mostra o tão difícil que é desenvolver uma atividade onde a política pública está ausente. Os Decretos Leis que estão em vigor e foram aprovados por representantes públicos continuam a excluir mulheres da cadeia produtiva da pesca.

As variadas teorias tratam de identidade e concordam em um momento onde identidade é algo que se forma num contexto de relações e quando uma política define uma identidade a desvirtua, como o que ocorre com o trabalho das pescadoras, pois as atividades desenvolvidas pelas mulheres na cadeia produtiva da pesca artesanal não são vistas como trabalho.

Deste modo, os impactos das políticas públicas (ou a falta delas) entre as pescadoras artesanais tornam as mesmas excluídas e desconhecidas pelos pares e pelo poder público. A interferência do gênero nas relações estabelecidas limita a participação das pescadoras artesanais na atividade pesqueira e não reconhecem a sua contribuição na produção e na reprodução, tornando-as invisíveis no universo pesqueiro.

A pesca artesanal, no Brasil, para a produção pesqueira e o abastecimento interno do pescado possui a presença das mulheres na sua produção e pesquisar sobre mulheres na pesca requer uma atenção especial para tentar entender por que elas são invisibilizadas quando se trabalha a temática.

Por fim, fica evidente que é preciso um olhar decolonial sobre esse aspecto visto que o próprio reconhecimento dessas mulheres como pescadoras não ocorre, fruto de uma sociedade onde o patriarcado ainda impera, necessitando de um olhar mais profundo para as discussões no que tange a base familiar a fim de promover a “autopromoção” como parte integrante da atividade pesqueira e, portanto como pescadora, assim como a visibilidade dessa mulher como pescadora para sociedade, inclusive na legislação.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília, n. 11, p. 89-117, Aug. 2013 . Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 13 fevereiro de 2020.

BRASIL. DECRETO Nº 8.425, DE 31 DE MARÇO DE 2015.

Regulamenta os critérios para inscrição no Registro Geral da Atividade Pesqueira e para a concessão de autorização, permissão ou licença para o exercício da atividade pesqueira. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8425.htm. Acesso em 12 de janeiro de 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 8.967, DE 23 DE JANEIRO DE 2017. Altera o Decreto nº 8.425, de 31 de março de 2015, que dispõe sobre os critérios para inscrição no Registro Geral da Atividade Pesqueira, e o Decreto nº 8.424, de 31 de março de 2015, que dispõe sobre a concessão do benefício de seguro-desemprego, durante o período de defeso, ao pescador profissional artesanal que exerce sua atividade exclusiva e ininterruptamente. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d8967.htm. Acesso em 13 de janeiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 11.959, de 29 de junho de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11959.htm. Acesso em 07 de janeiro de 2021.

FERREIRA, B. P. **A Pesca Artesanal no Brasil: Características, Conflitos e Perspectivas.** Seminário da Oceana, Brasília, 2015. Disponível em: <brasil.oceana.org/sites/default/files/beatrice_ferreira_for_oceana_07july2015_nocopy.pdf>. Acesso em 04 de janeiro de 2021.

HELLEBRANDT, L. M. **Mulheres da z3 – O camarão que “come” as mãos e outras lutas: Contribuições para o campo de estudos sobre gênero e pesca.** Tese de Doutorado. UFSC. Florianópolis, 2017. Disponível em: <core.ac.uk/download/pdf/132122254.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2020.

HIRATA, H. **Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 26, n., São Paulo, 2014. Disponível em: <www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979/87743>. Acesso em 16 de dezembro de 2020.

KERGOAT, D. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo.** In: HIRATA, Helena et al. (Orgs.) Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MACÊDO, M. S. **Tecendo o fio e segurando as pontas: mulheres chefes de família em Salvador.** Em C. Bruschini & C. R. Pinto (Orgs.). Tempos e lugares de gênero. São Paulo, 2001. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000079&pid=S1413-7372200300030000600006&lng=pt>. Acesso em 18 de dezembro de 2020.

MANESCHY, M. C; SIQUEIRA, D; ÁLVARES, M. L. M. **Pescadoras: subordinação de gênero e empoderamento.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 2012.

MELO, M. F. M. **Políticas públicas entre pescadoras artesanais: invisibilidade do trabalho produtivo e reprodutivo.** Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008. Disponível em: <www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST15/Maria_de_Fatima_Massena_de_Melo_15.pdf>. Acesso em 19 de dezembro de 2020.

MELO, M. F. M.; LIMA, D. E. S; STANDLER, H. H. C. **O Trabalho das Pescadoras Artesanais; “Coisa de Mulher”.** XX Congresso Brasileiro de Economia Doméstica, VII Encontro Latino Americano de Economia Doméstica e I Encontro Intercontinental de Economia Doméstica. Ceará, 2009. Disponível em: <http://www.xxcbcd.ufc.br/arqs/gt1/gt1_36.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Ed. SOS CORPO – Gênero e Cidadania. Recife, 1995.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos.** In: WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p

WALSH, C; VIAÑA, J; TAPIA, L. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 2010.
Disponível em: <medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf>. Acesso em 14 de dez.2020.

PESCA POR ARRASTO EM UMA PERSPECTIVA CTSA: UMA OFICINA DIDÁTICA NO ENSINO DE BIOLOGIA

Leonardo de Jesus Alves¹
Franciely Fernanda Barbosa da Silva²
Maira Helen Santos Ferreira³
Sebastiana Érica Cruz Santana⁴

RESUMO

O ensino de biologia vem passando por dificuldades perante a atual conjuntura social. Diante disso, surge a abordagem de ensino com a perspectiva Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) para confrontar o modelo de ensino tradicional e promover problematizações, reflexões críticas e uma participação ativa dos alunos em sala de aula. O presente trabalho constitui-se no desenvolvimento de uma oficina didática utilizando diferentes ferramentas didáticas como filme, questão sociocientífica (QSC) e jogos para abordar os impactos ambientais causados pela prática da pesca por arrasto no ecossistema marinho. O objetivo da pesquisa foi analisar como o tema pode ser trabalhado, sob uma perspectiva CTSA, em uma turma de um colégio público do município de São Cristóvão, Sergipe. Ao final da oficina os estudantes puderam compreender muitos aspectos relacionados ao tema e foram capazes de realizar ponderações e discussões com reflexões críticas relacionadas com os valores sociais e econômicos presentes na sociedade.

Palavras-chave: CTSA. Educação ambiental. Ensino de biologia. Oficina didática.

ABSTRACT

Biology teaching has been experiencing difficulties in the current social situation. Therefore, the teaching approach emerges from the perspective of Science, Technology, Society and Environment (STSE) to confront the traditional teaching model and promote problematization, critical reflection and an active participation of students in the classroom. The present work consists in the development of a didactic workshop using different didactic tools such as film, socio-scientific question (SSQ) and games to address the environmental impacts caused by the practice of trawling in the marine ecosystem. The objective of the research was to analyze how the theme can be worked, under a STSE perspective, in a class of a public school in the city of São Cristóvão, Sergipe. At the end of the workshop, students were able to understand many aspects related to the topic and were able to carry out reflections and discussions with critical reflections related to social and economic values present in society.

¹ Bolsista Iniciação à Docência, Bolsista Residência pedagógica- Graduando em Ciências Biológicas- Licenciatura plena, Universidade Federal de Sergipe-UFS. Leoalves1035.la@gmail.com.

² Bolsista Iniciação Científica – Graduanda em Ciências Biológicas- Licenciatura Plena, Universidade Federal de Sergipe. francielyfernandasilva@outlook.com.

³ Bolsista Iniciação à Docência, Bolsista Residência pedagógica – Graduanda em Ciências Biológicas- Licenciatura Plena, Universidade Federal de Sergipe. mairahelen23@gmail.com

⁴ Mestrado pelo Programa de Pós graduação de Ensino de Ciências e Matemática (NPGEICIMA) da Universidade Federal de Sergipe – Graduada em Ciências Biológicas- Licenciatura Plena, Universidade Federal de Sergipe-UFS. ericaa.bio@hotmail.com.

Keywords: STSE. Biology teaching. Didactic workshop. Trawling.

1 INTRODUÇÃO

O modelo de escola tradicional vem sendo utilizado desde o século XX e predomina no contexto escolar até os dias atuais (LEÃO, 1999). O modelo de ensino utilizado é denominado de “Educação bancária”, que se caracteriza pela execução das aulas de forma descontextualizada, não havendo significância por parte do aluno, pois este não consegue aplicar os conteúdos aprendidos em seu cotidiano (FREIRE, 2005).

Neste sentido, os professores necessitam cada vez mais reinventar-se e modificar seu método de ensino de forma a motivar os alunos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois “[...] o mundo contemporâneo exige que os professores sejam formadores, e não meros transmissores de informações. Isso envolve responsabilidade no ensino, dado que este deve favorecer a transformação dos alunos em homens e mulheres mais críticos [...]” (PÉREZ, 2012, p. 61). Logo, a utilização de uma metodologia que engloba conceitos e assuntos relacionados à realidade dos alunos é necessária para a formação de cidadãos críticos que possam agir na sociedade atual.

Em 1999, foi observado a inserção de novas metodologias de ensino a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Uma destas é o método de ensino construtivista. A sua ideia central afirma que o conhecimento é formado a partir da interação do indivíduo com o ambiente (LEÃO, 1999), ou seja, o conhecimento não se origina com o indivíduo ou com o objeto, mas das interações definidas entre o indivíduo e o objeto através da ação do indivíduo (COLLARES, 2003).

Neste contexto, destaca-se o ensino com enfoque Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), que proporciona experiências de aprendizado através da interação do indivíduo com problemáticas da sociedade e principalmente do cotidiano (SILVA; SANTOS; KATO, 2016). A utilização desta metodologia possui potencial para a alfabetização científica e promoção da habilidade argumentativa (SILVA; SANTOS; KATO, 2016). O objetivo principal da uma abordagem CTSA é a autonomia dos estudantes ao permitirem a problematização da ciência e a sua participação em questionamentos públicos, de modo a que se envolvam na construção de novas formas de vida e de relacionamento coletivo (PÉREZ, 2012).

Uma maneira pela qual pode-se trabalhar a perspectiva CTSA em sala de aula é com a aplicação de questões sociocientíficas (QSC). Esta inclui atividades como discussões e questionamentos abrangendo assuntos diretamente associados aos conhecimentos científicos e/ou tecnológicos que dispõem de uma grande repercussão na sociedade contemporânea e que estão relacionados a questões multidisciplinares e valores sociais (DACORÉGIO; ALVES; LORENZETTI, 2017; PÉREZ, 2012). Ao exigir dos alunos um posicionamento crítico em uma determinada problemática, a QSC permite que os professores consigam atingir um dos objetivos e desafios propostos no ensino de ciências com enfoque no CTSA, que perpassa pela construção de cidadãos para a vivência em sociedade com pensamento crítico e senso de responsabilidade (PÉREZ, 2012).

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa resulta de um projeto da disciplina Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o qual foi utilizado para a obtenção de nota parcial. Para tanto, desenvolveu-se uma oficina com uma turma do segundo ano do ensino médio em um colégio localizado no município de São Cristóvão, Sergipe. O trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, o qual tem como objetivo se familiarizar com o fato investigado para que a pesquisa possa ser realizada com maior precisão e compreensão (THEODORSON; THEODORSON, 1970).

Utilizando a abordagem de ensino CTSA, foi escolhido o tema “Pesca por arrasto” a fim de motivar os alunos a conhecerem os impactos que este tipo de atividade tem sobre o ecossistema marinho, essencial para a manutenção da vida no planeta. Antes da aplicação da oficina didática foi realizada uma observação não participante na turma. Neste tipo de metodologia o pesquisador realiza a observação sem se envolver com a comunidade em questão (MARCONI; LAKATOS, 1999). A partir disso, foram realizados alguns ajustes na estruturação da oficina para que esta pudesse se enquadrar melhor na turma em questão.

A oficina didática foi dividida em quatro momentos: 1) Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos; 2) Exibição de uma cena de um filme; 3) Realização de dois jogos didáticos e 4) Aplicação de uma Questão Sociocientífica (QSC).

Com a finalidade de obter informações sobre as ideias acerca do tema proposto, o primeiro momento consistiu em um **levantamento dos conhecimentos prévios** dos estudantes.

Esta etapa foi seguida da **exibição de uma cena do filme** “Procurando o Nemo”, em que acontecia a pesca por arrasto. Após o término da cena, a mesma foi discutida.

Os alunos foram divididos em três grandes grupos com cerca de nove alunos em cada um para a realização dos dois jogos. O primeiro foi nomeado didaticamente de “**Quem pesca mais**”. Nele, cada grupo deveria coletar ao acaso várias bolas, as quais representavam espécies marinhas (golfinhos, tubarões, tartarugas, aves marinhas e camarões). O grupo que coletasse um maior número da espécie visada durante a coleta (camarões) seria a vencedora. Esta etapa teve como intuito construir o conceito de captura acessória, em que inúmeras espécies que não são desejadas durante a pesca por arrasto são coletadas acidentalmente (DAVIES *et al.*, 2009).

A seguir, foi aplicado um **Jogo de Tabuleiro** composto por perguntas e atividades que tinham como propósito estimular os alunos a refletirem sobre os impactos ambientais provocados pela pesca por arrasto. As perguntas utilizadas no jogo foram objetivas e subjetivas a fim de favorecer o debate dentro e entre os grupos que, por vezes, tiveram que trabalhar em equipe para responder o questionamento dentro do prazo estipulado. As perguntas e atividades utilizadas nesta etapa da oficina encontram-se no anexo I.

Por fim, ainda mantendo a configuração dos três grupos, foi entregue uma **QSC**. Nela, os alunos foram instigados a solucionar a problemática de como atender a demanda alimentícia de peixes sem devastar os oceanos.

Para a análise dos dados, foi utilizada a observação participante dos licenciandos. Neste método de pesquisa, o pesquisador se insere e participa ativamente de uma determinada comunidade, investigando e descrevendo minuciosamente episódios específicos levando em consideração aspectos contextuais, cognitivos e afetivos (NUNES, 2008). Nesse contexto, os episódios significativos para esta pesquisa foram analisados, descritos e embasados com a literatura pertinente.

3 DESENVOLVIMENTO

Registro dos resultados obtidos no estudo. Times New Roman, 12, espaçamento entrelinhas 1,5, alinhamento justificado, recuo de parágrafo 1,25. A quantidade de seção do desenvolvimento depende de cada trabalho.

O levantamento dos conhecimentos prévios revelou que os alunos possuíam noções básicas sobre a pesca por arrasto, correspondendo ao que é encontrado nos trabalhos de Oliveira (2006) e Stratoudakies *et al.* (2001). Dentre essas ideias prévias, os alunos conheciam o modo

de como ocorre a pesca, pois é uma prática que muitos já vivenciaram em momentos de lazer. Entretanto, os problemas ambientais eram desconhecidos.

Estudante A: *“Bom... pelo nome... deve usar uma rede.”*

Estudante B: *“Não são esses pescadores que jogam a rede na praia?”*

Estudante C: *“É deve ser... eles jogam a rede na água... deixa por um tempo e depois vários pescadores puxam de volta... no caso eles arrastam de volta.”*

Houve problemas com o atraso da entrega do *Datashow* na sala de aula e com a sua instalação, então foi decidido adiar a exibição do vídeo e continuar com a próxima atividade.

A realização do jogo “Quem pesca mais” proporcionou aos alunos a compreensão de como a diversidade marinha é afetada pela captura acessória. Cada grupo pegou cerca de 20-25 bolinhas no total, sendo que apenas 5-3 bolinhas eram da espécie alvo (camarões).

Ao término da realização da atividade os alunos foram provocados a contextualizar a prática com o cotidiano, como a pesca do camarão. O fato de vários alunos conhecerem e citarem que o quilo de camarão no mercado é caro levou a uma discussão sobre o cotidiano do pescador e o dano ao meio ambiente. Para conseguir pescar uma grande quantidade de camarão é necessário lançar a rede várias vezes, pois o animal é de pequeno porte o que dificulta sua captura. No entanto, a cada vez que a rede é lançada, a maior parte do pescado é de captura acessória que é descartada pelo pescador. Muitos alunos se colocaram no lugar dos pescadores compreendendo que a pesca do camarão pode ser a sua renda principal, mas ao mesmo tempo passaram a ter um olhar mais crítico para o descarte da captura acessória.

Durante a execução da etapa “Quem pesca mais” o *Datashow* foi entregue e instalado permitindo, assim, a apresentação do vídeo. Isto nos proporcionou visualizar que apesar de um planejamento de aula bem elaborada imprevistos sempre irão ocorrer no dia a dia dos professores, dado que, se faz necessário a presença de professores mais flexíveis, que saibam agir frente a obstáculos inesperados de forma a não prejudicar o desenvolvimento do seu planejamento (TORMENA, 2010; SILVA, 2009).

Na cena do filme “Procurando o Nemo” a personagem *Dory* é capturada por uma rede de arrasto, mas com a ajuda do Nemo e de outros peixes presos na rede eles conseguem escapar. A claridade da sala de aula dificultou a visualização do vídeo e a falta de caixas de som prejudicou o entendimento do contexto abordado, assim, foi necessário narrar a cena assistida. Após o vídeo os alunos foram questionados sobre a pesca acessória e suas consequências.

Professor A: *“Apesar dos problemas para enxergar, o que vocês conseguem relacionar do vídeo com o tema da oficina?”*

Estudante D: *“Foi a mesma coisa que já tinham dito antes... só que agora foi usando um barco. Aluno B: Acho que no vídeo a rede é maior e pega muito mais peixes.”*

Professor A: *“Dentro da rede de pesca só tinha uma espécie de peixe?”*

Estudante D: *“Não... é tanto que a Dory também estava dentro da rede.”*

Professor A: *“Então... na pesca por arrasto isso sempre acontece... muitas espécies acessórias também são pescadas, só que em maior quantidade da apresentada na cena do vídeo. E qual seria a consequência dessa pesca acessória?”*

Estudante E: *“Eles vão acabar diminuindo a biodiversidade marinha como você tinha dito no começo.”*

Dentre as observações realizadas até o momento, é importante destacar uma maior participação dos alunos após a contextualização do tema com o cotidiano. O processo de construção do conhecimento não pode se separar do contexto social e emocional já adquirido, ficando também a cargo da escola a união desses dois fatores (COSTA; FARIA, 2013). Pois, é observado que as aulas se resumem a conteúdos abstratos e não contextualizados caracterizando a separação do aspecto motivacional, do indivíduo como membro de uma comunidade, do aspecto cognitivo e do desenvolvimento do conhecimento (FESTAS, 2015).

No jogo do tabuleiro, cada um dos grupos discutiu a resolução das perguntas. Assim, a construção do conhecimento nessa fase foi caracterizada pelo diálogo e interação entre os alunos que contempla a comunicação e o trabalho cooperativo que será necessário para o futuro profissional e em sociedade (BOLLELA *et al.*, 2014). A observação desta atividade demonstra o potencial de argumentação e questionamento dos alunos, que provavelmente não apresentariam em aulas teóricas tradicionais. Dado que, o método tradicional de ensino não proporciona espaços para os alunos argumentarem, pois a exibição de conteúdos possui um professor como locutor e os estudantes apenas como ouvintes (FREIRE, 2005). E quando há o surgimento de dúvidas geralmente se sentem intimidados para fazerem perguntas ao professor, possivelmente por não se sentirem acolhidos, respeitados e encorajados (PEZZINI, 2008). As respostas para as perguntas subjetivas apresentaram maior discussão dentro e entre os grupos. Já com as respostas objetivas o fator argumentação não ficou tão explícito, pois os estudantes

somente analisaram alguns aspectos de forma superficial para determinar a resposta que consideraram a correta.

Durante o jogo de tabuleiro, um dos grupos teve de responder a seguinte pergunta:

7. UUUUUhhh Você agora é um pescador, ao lançar sua rede uma tartaruga veio presa. O que você faria com a tartaruga?

Grupo A: *“Nós tentaríamos soltar a tartaruga e entrar em contato com o projeto Tamar.”*

Grupo B: *“Sim... mas toda vez que vocês capturassem uma tartaruga vocês irão chamar o projeto Tamar?... Onde iriam manter a tartaruga até eles chegarem?... E para que chamar eles se a tartaruga não estivesse ferida?”*

Grupo A: *“Tá bom... então reformulando a resposta... Nós tentaríamos soltar a tartaruga... Caso ela não estivesse machucada devolveríamos ela para o mar... e caso estivesse ferida nós íamos deixar ela dentro barco sempre cuidando dela e entrar em contato com o projeto Tamar.”*

As discussões realizadas na última atividade da oficina foram feitas com auxílio da QSC. A escolha da utilização da abordagem QSC foi dada a partir do seu potencial em promover a discussão em sala de aula e possibilitar desenvolvimento sócio-crítico dos estudantes, pois esta possui como essência controvérsias sobre assuntos sociais que estão envolvidos com conhecimentos científicos (PÉREZ; CARVALHO, 2012; ZEIDLER *et al.*, 2005).

Dentre as atividades elaboradas, esta apresentou maior participação e comunicação dos alunos com professores. Para Freire (1992), esse fato pode ter acontecido devido a um melhor entendimento dos repertórios comunicativos e das experiências dos alunos. Também o aluno foi posto no centro do processo de construção do próprio conhecimento, logo se sente pertencente a um contexto, tendo como consequência uma participação ativa dentro das discussões realizadas (NASCIMENTO, 2009).

Além do melhoramento na comunicação entre professores-alunos também foi observado uma construção de conhecimento referente à pesca por arrasto pelos alunos. Os estudantes expuseram as soluções embasadas no que foi discutido em sala previamente. Dentre as propostas para a resolução da QSC, um dos grupos se destacou por desenvolver argumentos mais criativos para solucioná-la.

“A nossa ideia é organizar o oceano em setores e dessa forma alternar a pesca nesses espaços em determinados períodos, assim gera tempo para a vida marinha se recuperar e a demanda alimentícia não é prejudicada” (Grupo II – 2º ano “B”).

Observando debates dentro dos grupos também foi possível perceber essa construção nos alunos, onde um integrante ao propor soluções os outros tiveram o senso crítico ativo para analisar e buscar melhorar as soluções propostas ou por vezes citar que não era uma ideia viável. A discussão efetiva também foi averiguada no momento em que os alunos expuseram suas soluções para a turma, essa fase foi marcada pela discussão entre os grupos, com um fator importante que é a capacidade do aluno de questionar-se sobre a melhor solução. Durante o debate, os alunos ouviram uns aos outros e fizeram críticas construtivas para as soluções elaboradas pelo outro grupo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver uma oficina didática com uma estruturação diferente do ensino tradicional, notamos o interesse dos alunos por uma metodologia que fuja do habitual. As atividades promovidas apresentaram-se eficientes na aplicação do tema pesca por arrasto. A efetividade da oficina didática fica evidente devido à participação ativa dos alunos nas discussões e no empenho demonstrado para a resolução das problemáticas promovidas pela QSC e pelos jogos didáticos.

Deste modo, em vista da eficiência da utilização do enfoque CTSA nesta oficina, sugerimos mais pesquisas na área para melhor compreender e estimular a aplicação dessa metodologia dentro da sala de aula, a fim de contribuir com um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. E. R. D. **Caracterização da pesca de arrasto camaroeiro com portas no estado de pernambuco e medidas mitigadoras de seu impacto ecológico.** 114 f. Tese (Doutorado em Recursos pesqueiros e Aquicultura) - Programa de Pós-graduação em Recursos pesqueiros e Aquicultura. Departamento de Pesca e Aquicultura. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/7076/2/Carlos%20Eduardo%20Range%20de%20Andrade.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

BOLLELA, V. R.; SENER, M. H, FRANCIS, S. V. TOURINHO, E. A. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Revista Medicina**, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.

COLLARES, D. **Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

COSTA, A.; FARIA, L. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Análise Psicológica**, v. 31, n. 4, p. 407-424, 2013.

DAVIES, R.W.D.; CRIPPSB, S.J.; NICKSONA, A.; PORTER, G. Defining and estimating global marine fisheries bycatch. **Marine Policy**, v. 33, p. 1-29, 2009.

DACORÉGIO, G. A.; ALVES, J. A. P.; LORENZETTI, L; Tendências de pesquisas em ENPECs sobre questões sociocientíficas. **ACTIO**, v. 2, n. 3, p. 79-96, 2017.

FESTAS, M. I. F. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p.713-728, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p.187-206, 1999.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

NASCIMENTO, S. A. A. A comunicação professor e aluno numa perspectiva freireana. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9, 2009, Paraná: Pucpr, 2009. p. 2993 - 3003.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor pesquisador. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 97-107, 2008.

PÉREZ, L. F. M.; CARVALHO, W. L. P. Contribuições e dificuldades da abordagem de questões sociocientíficas na prática de professores de ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 727-741, 2012.

PÉREZ, L. F. M. **Ensino de ciências com enfoque ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) a partir de questões sociocientíficas (QSC)**. In: Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 5561.

PEZZINI, C. C. **Falta de desejo de aprender: causas e consequências**. Orientação de outra natureza. (Programa de Desenvolvimento Educacional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Secretaria de Estado da Educação, 2008

SILVA, F. A. R.; SANTOS, F. C; KATO, D. S. Abordagem CTSA no ensino de ciências: Análise dos últimos anais dos encontros de ensino de ciências e biologia no Brasil. **Revista da SBEnBio** , n. 9, p. 738-750, 2016.



SILVA, M. D. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 114.

STRATOUDAKIS, Y.; FRYER, R.J.; COOK, R.M.; PIERCE, G.J.; COULL, K.A. Fish bycatch and discarding in *Nephrops* trawlers in the Firth of Clyde (west of Scotland). **Aquatic Living Resources**, v. 14, n. 5, p. 383-291, 2001.

THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology**. London: Methuen, 1970.

TORMENA, A. A. Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Curitiba: SEED/PR., 2010. p. 19.

ZEIDLER, D.; SADLER, T.; SIMMONS, M. L.; HOWES, E. V. Beyond STS: A research – Based Framework for Socio Scientific Issues Education. **Science Education**, v. 89, p. 357 - 377, 2005.

ALFABETIZAÇÃO MEDIÁTICA INFORMACIONAL (AMI): PERCEPCIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO

Sheila Carolina Sanchez Carrillo¹
Uriel José Castellanos Aguirre²

RESUMEN

El objetivo del artículo fue indagar las percepciones sobre las TIC en una institución educativa de Venezuela a partir de las áreas clave propuesta por la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). Nuestro abordaje fue cualitativo, con la influencia del método hermenéutico-interpretativo. La técnica para la recolección de las informaciones fue la entrevista a profundidad, constituido por las dimensiones del currículo AMI y sus áreas clave, presentados a partir de un guion de entrevista, como preguntas abiertas. Concluimos que las TIC y nuestra relación con ella, debe tener como base una teoría social crítica, por lo que AMI es fundamental en nuestros centros educativos, pues revela las necesidades sociales, políticas y culturales que nos rodean al ampliar la visión y entender las TIC como mediadores del conocimiento.

Palabras-clave: Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). Cultura Digital. Políticas Educativas.

ABSTRACT

The objective of these article was to investigate the perceptions about ICT in an educational institution in Venezuela from the key areas proposed by Media Information Literacy (MIL). Our approach was qualitative, with the influence of the hermeneutical-interpretive method. The technique for collecting the information was the in-depth interview, consisting of the dimensions of the AMI curriculum and its key areas, presented from an interview script, as open questions. We conclude that ICT and our relationship with it must be based on a critical social theory, which is why MIL is fundamental in our educational centers, as it reveals the social, political and cultural needs that surround us by broadening the vision and understanding of ICT as mediators of knowledge.

Keywords: Media Information Literacy (MIL). Digital Culture. Education Policy.

1 INTRODUCCIÓN

El conocimiento ha resultado ser un punto de mucho interés para quienes dirigen los sistemas educativos a nivel mundial, debido a la necesidad de generar nuevas estrategias que

1 Doutoranda na Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Mestre em Educação pela Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IMPM). Licenciatura em Matemática pela Universidad de Carabobo (FACE-UC). Profesora Titutlar do Ministerio de Educação na Venezuela. sheilacsanchezc@gmail.com.

2 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA-FACE) - 2020. Mestre em Educação pela Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IMPM/Venezuela) - 2014. Licenciatura em Matemática pela Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FACE-UC/Venezuela) - 2011. É Professor Formador da UNEB/EaD e Professor Substituto do IFBA. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/FACED/UFBA). urielcastellanos@gmail.com.

den respuesta a las demandas que se presentan desde el punto de vista social, donde el conocimiento en colectivo, es intersubjetivo y producto de un trabajo en equipo. Es por ello que Matos (2009) afirma que, “La educación se percibe como un proceso flexible, que implica la transmisión bilateral de información (docente y estudiante) utilizando los avances de la ciencia y de la técnica para ello” (p.12), es de allí, que el campo educativo se ha tornado más complejo, ya que al percibir los diferentes ángulos culturales, sociales y políticos, nos encaminamos a la sistemática búsqueda de garantizar soluciones que colaboren al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sabemos que las estadísticas disponibles de conexión por la empresa Internetworldstats³, estima que en el 2020 están conectadas 7,796,949,710 de la población mundial, y solo el 8,4% pertenece a América Latina y el Caribe, lo que nos indica que aún tenemos que fortalecer nuestras bases en la conexión. En este contexto, la presencia de la extensión y mejora de la calidad de la educación ha justificado la ejecución de ambiciosos programas, cuya finalidad era generalizar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con fines educativos. Ejemplo de ello, fue el programa promovido por Nicholas Negroponte, a partir de las ideas de Papert, diseñó el “Proyecto global OLPC” (*One Laptop Per Child* o un computador por cada niño); este proyecto se difundió en América Latina como “Uno a Uno”, en donde se implementaba a los estudiantes de dispositivos digitales portátiles, generalmente *netbooks* y *tablets* (MONTROYA-GONZÁLEZ; BONILLA, 2019).

Este proyecto ha tenido diferentes nombres, como programa “Ceibal” en Uruguay, programa “Conectar Igualdad” en Argentina, “Um Computador por Aluno” (UCA) en Brasil o “Canaima Educativa” en Venezuela (MONTROYA-GONZÁLEZ; BONILLA, 2019). Pero lo que realmente queremos resaltar aquí, es que los gobiernos nacionales dirigen y enfatizan sus políticas públicas educativas en el desarrollo de planes, programas y proyectos en lo que se refiere al acceso de las tecnologías digitales, para la inclusión de las poblaciones más carentes en el acceso y apropiación de éstas, que, a su vez, buscan generar reflejos positivos en indicadores mundiales, a través del discurso de inclusión digital. Discurso que basa su lógica en ranking y competencias que se implantan en nuestra sociedad de tal forma que las políticas educativas terminan ajustándose a ello.

Es por ello que este artículo presenta como objetivo indagar las percepciones sobre las TIC en una institución educativa de Venezuela a partir de las áreas clave propuesta por la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). Ya que al igual que Mogollón (2017)

³ Internetworldstats. Disponible en: <https://internetworldstats.com/stats.htm>.

concordamos que “Prácticamente no hay áreas de los procesos educativos que no tengan múltiples enfoques y miradas al incluir los aspectos tecnológicos.” (p.128), en este caso en particular, AMI, nos obliga a presentar las múltiples propuestas en la educación, que de manera transversal contiene elementos de nuestra política, economía, sociedad y cultura.

2 METODOLOGÍA

Para el siguiente estudio, adoptamos un abordaje cualitativo, donde indagamos las percepciones sobre las TIC en una institución educativa de Venezuela a partir de las áreas clave propuesta por la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), nuestro diseño de campo tuvo la influencia del método hermenéutico-interpretativo (SANDOVAL, 2002), el cual busca descifrar el sentido de las acciones del hombre, así como de comprender sus discursos, comportamientos éticos y creaciones estéticas.

La aplicación de este método, nos permitió aproximarnos a la realidad de la institución educativa en torno al currículo AMI y así poder recolectar informaciones que nos permitan, a través de todo el proceso metodológico y el cumplimiento del proceso hermenéutico-interpretativo, exponer las opiniones y pensamientos de los actores de la institución en sus diferentes niveles, es decir, docentes de media técnica, en torno al tema de estudio.

La técnica para la recolección de las informaciones que utilizamos fue la entrevista a profundidad (MAINARDES, 2018), constituido por las dimensiones del currículo AMI y sus áreas clave, las cuales fueron presentadas a partir de un guión de entrevista, como preguntas abiertas, que nos permitieron profundizar sobre el contexto de estudio. La validez y confiabilidad radicó en el esfuerzo por realizar un retrato denso de las situaciones que relatan y expresan tanto los informantes observados como la teoría expuesta.

La ética para la investigación tiene respaldo en un término de consentimiento libre (MAINARDES; CARVALHO, 2019), en donde los informantes claves aceptaron participar. La selección de los informantes clave estuvo bajo los criterios de ser: a. Personal docente y/o administrativo de una institución educativa de Venezuela; b. Desear participar; y, c. Ser personal activo; lo que resultó en tres participantes los cuales denominaremos con los siguientes nombres ficticios para resguardar su identidad: 1) Oswaldo, 2) Ana, y 3) Daniela. Las informaciones colectadas fueron procesadas utilizando el software ATLAS/ti, versión 7.4, que nos permitieron elaborar los análisis posteriores.

3 DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN: LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL (AMI), CURRÍCULO PARA PROFESORES

En la actualidad, se evidencia la creación de programas encargados de realizar evaluaciones, para medir índices relacionados con el proceso educativo en general. Tal es el caso del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) que en conjunto con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), tienen por objeto evaluar hasta qué punto los estudiantes cercanos al final de la educación obligatoria, han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del conocimiento.

Estos resultados llenan de gran preocupación a los representantes de las naciones en general, ya que brindan especial atención al desarrollo de las prácticas docentes en el aula y las estrategias utilizadas por los mismos, e incluso repensar los currículos de estudio. Se hace necesario por parte del docente, la actualización e innovación, en la búsqueda de facilitar la actividad llevada a cabo en el aula.

Según la UNESCO (1999) como un intento por mejorar el manejo de la información en el aula de clases, surgió lo que hoy en día se conoce como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que agrupan los elementos y las técnicas utilizadas en el abordaje y la transmisión de las informaciones, principalmente de informática, internet y telecomunicaciones, con la idea de facilitar una herramienta a la hora de impartir la enseñanza al docente.

Por su parte, las políticas que fomentan el uso de las TIC, pueden beneficiar a los centros educativos, aunque esas tecnologías no han sustituido las diferentes modalidades de enseñanza y aprendizaje en las aulas, pero sí las han redefinido. Esto es percibido, ya que la movilidad que permite la utilización de las tecnologías digitales, presentan comportamientos propios, donde el no poseer limitación de tiempo o espacio en la comunicación al acceso de informaciones y contenidos en diferentes contextos, incide cada vez más en el cotidiano de la población (MONTROYA-GONZÁLEZ; BONILLA, 2019); lo que genera la necesidad de complementar con una gestión académica integrada y con autenticación a los sistemas consolidados en los sistemas abiertos que cumplan con los decretos y normativas impulsadas en las políticas públicas locales (CASTELLANOS, 2021).

Ahora bien, la alfabetización mediática e informacional (AMI) (WILSON *et al.*, 2011) contiene en su definición y campo de acción una variedad de nociones y conceptos, que proponen la ampliación de una sola disciplina, capaz de coleccionar y configurar una formulación teórica amplia y precisa a las exigencias contemporáneas, lo que no deja de ser conflictiva en la sociedad. Al contener diferentes teóricos y hacer de él un marco teórico-práctico, su aplicación y evaluación debe ser un foco de acción y crítica por profesores/investigadores, ya

que AMI trae consigo un marco para generar indicadores de medición y un documento para la formulación de políticas públicas, lo que nos lleva a analizarlo cuidadosamente.

El objetivo principal de AMI es el desarrollo de un análisis crítico de los medios de comunicación y de qué manera la información puede mejorar la habilidad de los profesores, estudiantes y la población en general. Logrando así que se comprometan con los medios, utilizando las bibliotecas, archivos y otros proveedores de información, como herramientas para la libertad de expresión, el pluralismo, el diálogo intercultural y la tolerancia, además de aportar como ciudadanos el debate democrático para el buen gobierno. El Curriculum AMI y el Marco de Competencias de la UNESCO (WILSON *et al.*, 2011) combinan áreas distintas, entre ellas la Alfabetización Mediática y Alfabetización Informacional.

La Alfabetización Mediática enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de la misma, la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la autoexpresión. De igual manera, los canales de medios e información tienen un importante desempeño en el aprendizaje a lo largo de la vida, por lo tanto, los ciudadanos necesitan poseer un conocimiento básico de las funciones de los medios y otros proveedores de información y capacidad para poder evaluarlos. Por lo que impartir este conocimiento a los usuarios es primordial.

La Alfabetización Informacional busca definir y articular necesidades de información, al localizar y evaluar la misma, lo que hace necesario organizar, resguardar y comunicar las informaciones con ética, a través del uso del conocimiento de las TIC para su proceso. La alfabetización mediática busca comprender el papel y las funciones de los medios en las sociedades democráticas, las condiciones bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones, además de evaluar de una manera crítica el contenido de los medios a la luz de las funciones de los mismos, creando así un compromiso para la autoexpresión y participación democrática, todo ello al desarrollar las destrezas necesarias para producir contenido generado por los usuarios.

De esta manera, el currículo AMI y el Marco de Competencias para Profesores incorpora estos ideales a simple vista, las cuales presentamos a continuación:

Cuadro 1 □ Dimensiones del currículo AMI: áreas claves.

Áreas claves del currículo	Conocimiento de los medios e información para el discurso democrático	Evaluación de los medios e información	Producción y uso de los medios de información

Política y Visión	Preparación de profesores alfabetizados en medios e información.	Preparación de estudiantes alfabetizados en medios e información.	Fomento de sociedades alfabetizadas en medios e información.
Currículo y evaluación	Conocimiento de los medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de información, sus funciones y condiciones para utilizarlos.	Entender el criterio para evaluar los textos mediáticos y las fuentes de información.	Destrezas para explorar cómo se produce la información y los textos mediáticos, el contexto social y cultural de la información y los medios de producción, uso de los ciudadanos y para qué propósito.
Pedagogía	Integración de los medios e información en el discurso del aula.	Evaluación del contenido de los medios y los proveedores de información para la resolución de problemas.	Contenido generado por el usuario y utilizado en la enseñanza y el aprendizaje.
Medios e información	Medios impresos: periódicos y revistas. Proveedores de información: bibliotecas, archivos, museos, libros y diarios.	Medios de difusión: Radio y Televisión.	Nuevos medios: internet, redes sociales, plataformas de entrega (computadoras, teléfonos móviles).
Organización y Administración	Conocimiento de la organización del aula.	Colaboración a través del AMI.	Aplicación del AMI al aprendizaje a lo largo de la vida.
Desarrollo profesional de los profesores	Conocimiento del AMI para la educación cívica, participación en la comunidad profesional y gobierno de sus sociedades.	Evaluación y manejo de recursos mediáticos y de información para aprendizaje profesional.	Liderazgo y ciudadano modelo, abogar por la promoción y uso de AMI para el desarrollo de profesores y estudiantes.

Fuente: Los autores a partir del texto presentado por la UNESCO (WILSON *et al.*, 2011).

La UNESCO (2011) también vislumbra que los educadores revisen este marco y asuman el reto de participar en un proceso colectivo, para dar forma y enriquecer el currículum como un documento viviente. Por lo que pensamos que es necesario reflexionar sobre los cambios que traen estos documentos a los espacios físicos y digitales en las escuelas (CARVALHO; ALVES, 2020).

El currículum se enfoca en las competencias centrales requeridas, en las destrezas que pueden ser integradas y en la educación existente de profesores sin causar demasiada tensión en los capacitadores de ellos, aquí la idea no es sobrecargarlos más, sino hacer de este proceso algo significativo, desde lo más simple hasta lo más complejo aprendiendo desde la auto-reflexión. Asimismo, el currículum AMI presenta competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) (CHAPARRO, 2011), que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información, desarrollando un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida, para socializar y convertirse en ciudadanos activos.

Este concepto común trae la unificación de la alfabetización mediática (alfabetización: cinematográfica, en Internet, en juegos, televisiva, noticiosa, publicitaria y de libertad de expresión) y de la alfabetización informacional (alfabetización bibliotecaria, noticiosa y de libertad de información), de igual forma se anexan los planteamientos de la alfabetización digital (alfabetización computacional, en Internet y en juegos). Sin embargo, AMI no expone que estas demandas pueden presentar diferentes conflictos en los centros educativos o Escuelas en América Latina, debido a sus contextos locales.

Por lo que pensamos que al autodenominarse intercultural y pluralista puede ser una forma de presentar, que la educación debe ser abordada desde diferentes perspectivas, al aplicar en ella dinámicas digitales y contemporáneas adecuadas a sus espacios. Por otra parte, nos parece importante que AMI colabore para que los gobiernos atiendan a sus formadores, a su educación y a su gente, ya que la inversión en ella será la que pueda generar conocimiento, ideas y nuevas informaciones valiosas a la sociedad y su cultura.

4 UNA MIRADA A LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA INFORMACIONAL

Luego de aplicar las entrevistas a profundidad a los tres informantes clave, organizamos y codificamos las informaciones, lo que nos permitió presentar los análisis a continuación:

Respecto a la *Política y Visión* necesarias sobre las TIC (WILSON *et al.*, 2011); aquí los tres profesores manifestaron comprender que en Venezuela existen políticas educativas como el proyecto Canaima Educativo, en donde la Institución colabora en su uso a partir del

laboratorio de informática. Del mismo modo, expresaron que entienden que las TIC contribuye al desarrollo de destrezas para la vida, por ese motivo debemos buscar maneras de que los estudiantes las comprendan. En este contexto la profesora Ana expone que practica actividades en aula de clases con esta visión, ya que:

[...] en la actualidad, con esta tecnología, con esto de que es una competencia de quien llega primero, [es necesario] hacer un perfil del [estudiante de] técnico medio, que consideran ellos como técnicos medios en comercio, ¿qué habilidades y actitudes, cualidades, deben tener para desempeñarse ahorita, en el siglo XXI y en el ámbito laboral? Eso es nuevo, se los voy a mandar a hacer y me gusta porque ahorita debe trabajar en equipo, tiene que ir más allá, debe innovar. [Ana, Profesora, comunicación personal, feb. 2019].

Al explorar sobre el *Currículo y Evaluación* (WILSON *et al.*, 2011), percibimos que la aplicación de las TIC está constantemente asociadas a las actividades dentro del aula de clases. El profesor Oswaldo dice que:

[...] utilizó el Facebook® como una red social, para intercambiar opiniones, experiencias personales, en este caso yo diseño un Facebook® netamente académico donde el estudiante con el profesor, en este caso mi persona, relacionan temas únicamente educativos y formativos. [Oswaldo, Profesor, comunicación personal, feb. 2019].

Del mismo modo, los tres convergen en que todas las actividades, utilizando las TIC o no, son evaluadas y tienen una nota al cierre de cada tema, donde se toma en cuenta de una manera crítica los textos mediáticos y las fuentes de información utilizadas por los estudiantes. Por lo que se incentiva a buscar y seleccionar el contenido adecuado dentro de una gran gama de informaciones que nos ofrecen los medios y recursos digitales.

Por otra parte, la *Alfabetización Mediática e Informacional* (WILSON *et al.*, 2011) nos permitió comprender junto a los profesores, que el conocimiento sobre una amplia gama de medios y proveedores de información, permiten desarrollar destrezas para llegar a diferentes audiencias, desde los medios que se basan en la imprenta hasta los medios digitales. La profesora Ana nos indica que este hecho está presente en su cotidiano, ya que intentó muchas veces el uso del periódico o libros impresos, pero ahora:

Recursos y herramientas, bueno la principal herramienta, en la educación técnica no tiene libros, nosotros tenemos que buscar la información en internet, y la educación técnica tiene una cosa que siempre es cambiante, no es como la historia, Simón Bolívar es Simón

Bolívar, ayer la oficina era la máquina de escribir, ahora es la computadora, ya no es la computadora ahora es videos por WhatsApp®, entonces va muy de la mano con la tecnología, entonces mis recursos para el contenido, les guste o a quien no les guste es el internet, es la única manera de yo impartir contenido. [Ana, Profesora, comunicación personal, feb. 2019].

De modo que en este contexto es necesario la evolución con la sociedad, el uso de los distintos tipos de medios y recursos de información, para desarrollar un pensamiento crítico y destrezas de resolución de problemas en el aula de clases, además de extender estas prácticas a sus estudiantes.

En cuanto a la *Organización y Administración* (UNESCO, 2011), manifestaron que la organización del espacio del aula, físico o digital, les permite alcanzar una participación eficiente durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que al administrar adecuadamente los medios y recursos de información se logra una colaboración entre todos los involucrados. Ejemplo de ello fue el profesor Oswaldo al manifestar que debía crear las condiciones necesarias para impartir un tema mediante redes sociales, de manera que se benefició al mantener las informaciones producidas al alcance de todos.

Asimismo, la profesora Daniela manifestó que no solo basta organizar y administrar adecuadamente sus aulas, físicas o digitales, porque “El tiempo académico es corto y no salimos a exteriores” [Daniela, Profesora, comunicación personal, feb. 2019], de modo que los medios de comunicación o recursos digitales permiten contrarrestar estas limitaciones. La profesora Daniela también informó que la crisis en Venezuela agrava la situación para el logro de los objetivos, sin embargo, al considerar el uso de varios medios o informaciones, se promueve un espacio donde se respetan las diferencias de elección y fomenta las críticas a los contenidos.

Las *Prácticas Pedagógicas* utilizadas por los profesores (WILSON *et al.*, 2011), nos permitió observar que presentan una alfabetización sobre las TIC, mediante el uso de los medios de información, físicos o digitales, los cuales buscan transferir o promover en sus estudiantes a partir del diálogo. La profesora Ana dice que esto es importante, ya que al formarse y sea cual sea su espacio laboral, es requerido estas destrezas:

[...] no quieren personas a las cuales hay que decirles que hagan las cosas, prefieren a los proactivos, que aporten ideas, y sobretodo que sepan trabajar en equipo, porque antes cada quien hacía lo suyo y a usted no le interesa lo que hace el otro, ahora no, porque si falta alguno, usted tiene la capacidad de hacer el trabajo del otro, porque lo sabe hacer. [Ana, Profesora, comunicación personal, feb. 2019].

De modo que, al crear estas experiencias de aprendizaje con el uso de las TIC, los profesores buscan que sean relevantes para los estudiantes, ya que de ello depende que puedan estar preparando para su papel como ciudadanos.

En cuanto al *Desarrollo Profesional de los Profesores* (WILSON *et al.*, 2011), los informantes clave exponen que, con la crisis actual en el país, el gobierno no ha presentado algún plan estratégico sobre la aplicación de las TIC. Hasta ahora sólo se evidencian las normas de uso y obligación de los materiales e informaciones contenidas en los dispositivos del proyecto Canaima Educativo.

El profesor Oswaldo menciona que además de esas informaciones: “También utilizo el recurso del internet, para complementar mis explicaciones, para complementar la información que suministro en el salón de clases” [Oswaldo, Profesor, comunicación personal, feb. 2019], lo que generó de algún modo experiencias de aprendizaje con el uso de las TIC. Asimismo, mencionan que la autoformación les permitió desarrollar destrezas necesarias para utilizar los medios y la tecnología, ya que al tener acceso a la información les fue permitido adquirir conocimientos para fortalecer su propio desarrollo profesional.

Finalmente, percibimos que el marco del currículo AMI al no ser prescriptivo, nos facilitó la comprensión de sus áreas clave en una institución educativa de Venezuela. Debido a ser lo suficientemente flexible, posibilitó ajustarse a la medida de las necesidades locales, de acuerdo a nuestro sistema y programas educativos. Percibimos que, en sus dimensiones centrales, se asoció a las destrezas de los profesores, donde se reflejan las competencias que desarrollan los involucrados.

5 CONSIDERACIONES FINALES

La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) (UNESCO, 2011), genera un conocimiento útil para los docentes, ya que las TIC ofrecen la posibilidad de interacción por parte del estudiante, con las asignaturas ofrecidas en las instituciones educativas. Una manera diferente, dinámica y agradable desde el punto de vista visual, en una búsqueda y replanteamiento continuo de contenidos y procedimientos de “aprender a aprender” a través del uso de tecnologías digitales.

Observamos como los profesores manifiestan que las TIC se están convirtiendo poco a poco en un instrumento cada vez más indispensable en los centros educativos, lo que nos trae nuevas posibilidades en el acceso inmediato a nuevas fuentes de información y recursos. Sin embargo, los problemas de la educación no radican en lo que se le comunica y transfiere al

estudiante, sino precisamente en los que se deja de comunicar (CARVALHO; ALVES, 2020), y que puede impedir el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, de futuras habilidades y estrategias; donde la interacción con determinados medios de comunicación pueda ser de gran apoyo para la cultura, la economía y la política.

De esta manera AMI puede tener aspectos positivos para Venezuela, ya que, al abordar las necesidades específicas, complementarlo y enriquecerlo a donde será aplicado, podrá integrarse completamente; dando pie a un abanico de posibilidades. Finalmente, entendemos que las tecnologías digitales no son solo instrumentos, AMI permite ampliar su visión, ya que las entiende como mediadores del conocimiento, con diferentes finalidades, como de aprender a editar imágenes, audio o vídeos, así como los procesos de aprendizaje al que se expone el estudiante; posibilitando internalizar los conceptos para transmitirlos de una manera digital, en donde se debe tener presente la autoría y todo lo que ello engloba, lo que resulta fundamental para el desarrollo y transformación del potencial en la educación.

REFERENCIAS

- CARVALHO, Ana Beatriz Gomes Pimenta de; ALVES Thelma Panerai. Narrativas dos professores nas redes: o percurso dos professores da Educação Básica. **Educar em Revista** v. 36, n. 0, 19 dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76253>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- CASTELLANOS, Uriel. Infraestrutura e Infocultura de las TIL en la gestión universitaria: UPEL-IMP Extension Académica Paraguaná. **Revista Teias** v. 22, n. 65, p. 118–130, 7 maio 2021.
- CHAPARRO, Exio. **La alfabetización en información en la educación superior venezolana**. Teses (Doutor em Educação), Universidad Central de Venezuela. Caracas-Venezuela, 2011.
- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, n. 0, 11 jun. 2018.
- MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. 1 v. p. 129–132. Disponible en: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf. Acceso el: 17 jul. 2019.
- MATOS, Yanette. **Concepciones de las tecnologías de la información y comunicación en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en los docentes de la UPEL Maracay**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Valencia-Venezuela, 2009.
- MOGOLLÓN, Ivory. Reseña del Libro Internet y educación: amores y desamores. **Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital** v. 1, n. 1, 12 jan. 2017.



MONTOYA-GONZÁLEZ, Yaimar Del Valle; BONILLA, Maria Helena. Aproximaciones a la cultura digital de las familias venezolanas en torno al proyecto Canaima Educativo.

Contratexto n. 32, p. 259–278, 22 nov. 2019.

SANDOVAL, Carlos. (2002). **Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social**. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

UNESCO, **La educación encierra un tesoro**. (Compendio). Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1999,

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramón; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetización Mediática e Informacional**: curriculum para profesores. París: UNESCO, 2011. 196 p.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO REMOTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM NOVO MODO DE ENSINO

Larissa Meneses Santos¹
Maria Gabrielly Teles Mendonça²
Milena Alves Santos³

RESUMO

Este artigo discute acerca da concepção de uma professora sobre o ensino remoto na educação infantil, de uma escola da rede municipal da cidade de Itabaiana-SE, com a finalidade de perceber seus desafios e possibilidades frente a pandemia. Diante disso, aborda a experiência da atuação docente, identificando o cotidiano escolar a partir da nova vivência, isto é, como aconteceram as aulas diante desse período atípico. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário, produzido no *Google Forms* e realizada uma entrevista do tipo estruturada, através do aplicativo WhatsApp, que mostraram os impasses para a execução da atividade docente, como também na aprendizagem das crianças, buscando alternativas viáveis para tanto. Ademais, o ensino remoto provocou diversas dificuldades no campo educacional, seja no uso das tecnologias digitais, quanto aos impactos que causados no processo de ensino-aprendizagem como também, no que diz respeito, ao trabalho da professora entrevistada que necessitou adaptar suas formas de ensinar à uma realidade incomum.

Palavras-chave: Ensino remoto. Educação Infantil. Pandemia. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses a teacher's conception of remote teaching in early childhood education, in a municipal school in the city of Itabaiana-SE, in order to understand its challenges and possibilities in the face of the pandemic. Therefore, it addresses the experience of teaching activities, identifying everyday school life from the new experience, that is, how the classes happened in this atypical period. For data collection, a questionnaire was applied, produced on *Google Forms* and a structured interview was carried out, through the WhatsApp application, which showed the impasses in the execution of the teaching activity, as well as in the learning of children, seeking viable alternatives for this. In addition, remote teaching caused several difficulties in the educational field, whether in the use of digital technologies, in terms of the impacts it caused on the teaching-learning process, as well as, with regard to the work of the interviewed teacher who needed to adapt their ways of teaching to an unusual reality.

Keywords: Remote teaching. Child education. Pandemic. Teaching-learning.

¹ Graduanda no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe, Prof. Alberto Carvalho, Campus Itabaiana-SE. larissam_santos@academico.ufs.br.

² Graduanda no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe, Prof. Alberto Carvalho, Campus Itabaiana-SE. gabytelles@academico.ufs.br.

³ Graduanda no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe, Prof. Alberto Carvalho, Campus Itabaiana-SE. milenaalvessantos@academico.ufs.br.

1 INTRODUÇÃO

A priori, devido o momento atípico que está sendo vivenciado desde o início do ano de 2020, o enfrentamento da pandemia, causada pelo vírus SARS-CoV-2, Covid-19, (também conhecido como Coronavírus), tornaram-se necessárias mudanças para a estrutura da sociedade, afetando aspectos da saúde, economia, educação, entre outros. Dessa forma, o que era considerado normal, como ir à escola diariamente, deixou de fazer parte da rotina de muitos estudantes, professores e demais profissionais da Educação.

O momento desafiador fez com que novos caminhos para a educação fossem pensados, para manter as crianças na escola, mesmo que remotamente, com novas formas de ensinar e aprender. Diante disso, conforme a Lei n.14.040/2020, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, no dia 06 de outubro de 2020, regulamenta que o ensino remoto seja mantido até o dia 31 de dezembro de 2021. Assim, “Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares”. (BRASIL, 2020, p.6)

Nessa perspectiva, este trabalho visou analisar o cotidiano de uma professora durante ensino remoto, ao perceber as possibilidades e os desafios vivenciados nas aulas desenvolvidas na Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de Itabaiana-SE. A finalidade foi conhecer as transformações ocorridas no processo educativo da docente entrevistada e os impactos que foram causados no seu trabalho durante esse período pandêmico.

2 METODOLOGIA

O trabalho em discussão tratou-se de uma pesquisa qualitativa, visto que, foram coletados dados narrativos a serem analisados. Como procedimentos de produção e coleta de dados, foi realizado um questionário fechado, através do *Google Forms*, com múltiplas perguntas objetivas e subjetivas, abrangendo diferentes blocos, referindo-se à caracterização da escola e identificação da professora. Além de uma entrevista do tipo estruturada, a qual continha 19 perguntas, com a proposta de conhecer as experiências de uma professora no desenvolvimento das aulas remotas durante a pandemia do Covid-19.

Logo, a forma de tratamento de dados ocorreu a partir da análise de conteúdo. É neste cenário que analisamos a entrevista previamente planejada, produzida e transcrita. Torna-se

válido destacar que pelo motivo da pandemia já mencionada, a entrevista e o questionário aconteceram de forma on-line, evitando dessa forma, qualquer contato físico entre as participantes e garantindo assim, a proteção das envolvidas. Ainda é relevante destacar que foi realizada a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) evidenciando os cuidados com as questões éticas, por isso que foi designado o nome fictício de Flor.

Sendo assim, em novembro de 2020, Flor respondeu ao questionário, por meio da plataforma *Google Forms*. Enquanto, no mês de dezembro do mesmo ano, ela participou da entrevista, na medida em que criamos um grupo no aplicativo WhatsApp, com o propósito exclusivo de registrar o diálogo, no qual, fazíamos as perguntas, separadamente, através de áudios para a professora e a mesma respondia na dinâmica equivalente, expressando suas respostas livremente.

3 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Este trabalho visou analisar as experiências de uma professora da Educação Infantil a partir da rotina com o ensino remoto, no município de Itabaiana-SE, agregando nossos conhecimentos, enquanto discentes. Como consequência da realidade atípica, a escola aderiu ao ensino remoto, sendo uma maneira de evitar prejuízos no ano letivo das crianças e as manterem na escola, mesmo com uma nova forma de ensinar e aprender.

Dessa forma, a instituição buscou alternativas para contemplar o seu público-alvo ao iniciar com a criação de um grupo on-line no Aplicativo WhatsApp para cada turma, no qual, os responsáveis das crianças seriam um intermediário para a comunicação entre a escola e a criança. Assim, o objetivo principal era oferecer para os alunos o acesso aos materiais enviados pelos docentes, no caso da turma da educação infantil, que não tinha livros, a alternativa foi iniciar com vídeos educativos.

No entanto, ainda no século XXI, as desigualdades se fazem presentes em diversos setores da sociedade e mesmo nos dias atuais. Com isso, mesmo a internet sendo algo de fácil acesso para algumas pessoas, para outras não é. Nesse sentido, um cenário desafiador surge, será que todos os alunos da turma teriam acesso à internet? A própria fala da docente entrevistada pôde responder essa questão:

“Bem veja só, olhe lá nem todos os alunos têm acesso à internet, entendeu? Ai assim, é... da educação infantil até o quinto ano, os professores não estão gravando vídeo aula. Os professores estão enviando atividades, pelo WhatsApp, ou gravando áudio. Agora assim, do sexto ano ao nono ano, alguns professores, estão dando aula através da vídeo-aula e também, enviando atividades pelo WhatsApp.” (FLOR, 2020, n.p)

Diante do relato de Flor, ficou visível que nem todos os alunos tem acesso à internet, sendo um dos entraves mais encontrados nas realidades escolares e que colabora para a má formação de algumas crianças. Dessa maneira, todo o alunado deve ser contemplado com o acesso à internet, principalmente, para fins estudantis, através de políticas públicas ofertadas pelo Estado, a fim de diminuir os impactos que a pandemia está causando na educação.

Ainda assim, uma indagação conduzida à professora fez referência às videoconferências ou gravações de aulas da mesma disponibilizadas para os alunos. Flor respondeu da seguinte forma:

“Não realizei, porque nem todos os alunos tem acesso ao ensino remoto.”
(Flor, 2020, n.p).

Mais uma vez, se faz presente a ausência de acesso à internet para os alunos, visto que nem todas as crianças da turma investigada tem esse direito assegurado.

Diante do exposto, é notório que a modalidade do ensino remoto aumenta cada vez mais as desigualdades sociais, pois há falta de condições e recursos para que os docentes e os discentes consigam desenvolver suas atividades de maneira qualificada, fazendo com que o objetivo final da educação seja almejado.

Além disso, é relevante pensar em como está sendo a interação dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem a distância e perceber se existe ou não um retorno das atividades desenvolvidas, bem como identificar o envolvimento da família nas aulas remotas. Dessa forma, destacamos as seguintes falas da professora entrevistada:

Uma boa parte sim, eu recebo um retorno né e percebo pelas atividades, pelos vídeos quando eu mando histórias e peço para que eles depois gravem um vídeo né, recontando a história. Aí assim, uma boa parte sim, mas não são todos né, porque tem a família também, tem aqueles que não colaboram, que não chega junto, aí fica difícil. (FLOR, 2020, n.p).

Neste sentido, é reconhecível que Flor não tem o retorno das atividades de todas as crianças, ao modo que é uma maneira para identificar o desenvolvimento delas, mesmo que remotamente. É notório os efeitos provocados pela pandemia, no entanto, são perceptíveis que a família também tem grande contribuição nesse fato. Já que, os responsáveis que tem acesso à internet podem acompanhar a vida escolar das crianças, corroborando com o trabalho docente.

A partir disso, qual seria o papel da família nesse ensino adaptado? O que a família pode fazer para amenizar os danos dessa nova metodologia? Sob esse prisma, Souza (2009) afirma, “É necessário que aconteça uma interação entre a escola e a família, para que se entenda as realidades e os limites que ambas apresentam, isto permite a busca de alternativas que propiciam o sucesso educacional do filho/aluno”.

Diante disso, a nova realidade escolar também exige um novo planejamento de aula, já que os aspectos metodológicos já não são os mesmos do ensino presencial e necessita da ajuda das famílias para ser desenvolvido.

“Eu estou seguindo, o planejamento anual que eu fiz no início do ano, mas é claro, com algumas adaptações né, porque foi preciso né, se reinventar. Mas assim, trabalho muito com músicas, histórias, brincadeiras, que inclusive assim, até pelo áudio eu ensino, falo com os pais como fazer para que a criança naquele momento for fazer a atividade, ele tenha mais interesse, entendeu?” (FLOR, 2020, n.p)

Uma vez que a forma de ensino foi modificada, a forma de aprendizagem também foi e o momento exige uma maior participação familiar, em que os pais e/ou responsáveis sejam sujeitos ativos para estimular as crianças a sentirem prazer em estudar, tornando a educação mais significativa. Ainda assim, é preciso manter o compromisso com a unidade escolar, sobretudo com a docente que sempre busca novos mecanismos de ensino.

É perceptível, o quanto que os docentes reinventaram a maneira de fazer aula durante esse momento vivenciado, ou seja, “[...] reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão” (THURLER, 2002, p. 89). Desse modo, os profissionais da educação estão em busca de novos métodos, principalmente, os digitais, para que possam servir de suportes no processo de ensino das crianças. Assim, a implantação de metodologias ativas nos planos de aulas, a busca por melhorias na comunicação e a aprendizagem significativa vem sendo uns dos desafios mais encontrados por grande parte dos educadores.

A pandemia proporciona um cenário de inquietudes, com isso, os professores têm sido desafiados a se reinventarem. Segundo Libâneo (2009, p. 12):

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Sendo assim, a docente precisa criar alternativas para mediar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, por meio dos usos das tecnologias, buscando desenvolver e experimentar novas propostas de ensinar, ao aprimorar os conhecimentos por meio do ensino remoto.

A partir das informações destacadas, é perceptível que o ensino remoto é desafiador e não englobam todos os alunos da turma. Assim, medidas estratégicas são necessárias para contemplar os demais discentes que não têm acesso aos dispositivos tecnológicos e a internet. Dessa forma, a escola agiu da seguinte maneira:

“A coordenação da escola né entrou em contato com os pais e no meu caso, os que não têm acesso vão pegar só as atividades impressas lá na escola. E no

caso dos outros alunos acredito que também da mesma forma, os outros professores devem deixar o roteiro das atividades na escola e os pais vão buscar. Se também, conseguir o contato com a família. ” (FLOR, 2020, n.p).

Diante dessa informação, quando se fala em ensino remoto, percebe-se que a inclusão é um aspecto bastante relevante. É notória a importância da escola em inserir seus alunos nesse processo de comunicação, mesmo que utilize diferentes caminhos para contemplá-los. Esse fato compromete o ensino/aprendizagem, pois o que acessam essa ferramenta terão mais possibilidades em aprender, visto que, são usados diferentes mecanismos, em relação aos que somente tem acesso ao papel impresso, limitando algumas informações. Em outras palavras, trata-se de uma desestrutura social que consequentemente afeta diretamente a educação brasileira.

Nesse novo tipo de ensino, muitas questões aguçam a curiosidade, por esse motivo, a professora foi direcionada a uma pergunta sobre o que tem acontecido na relação professora/o-aluna/o e aluna/o-aluna/o nas aulas remotas. Nos dizeres da entrevistada:

“Olhe a minha relação com os alunos, sempre converso com eles, ou por áudio ou até mesmo faço ligação para os pais e converso com eles, inclusive gosto até de revisar alguns combinados que nós fizemos assim de rotina no início do ano, pedindo para que eles façam o mesmo e casa, de incentivo, a questão do capricho das atividades. Às vezes digo a eles, olhe quando a mamãe chegar com atividade tem que vestir a fardinha para fazer atividade, sente na mesinha, vista a farda como se você tivesse na escola. Para tentar assim, manter a rotina. Eu sei que não é fácil, muita das vezes não acontece, mas eu tento passar essa rotina da escola para eles e agora assim, a relação aluno com aluno não está tendo né essa socialização no momento. ” (FLOR, 2020, n.p).

A relação professora/o-aluna/o tem grande influência no processo de ensino-aprendizagem, considerando o ensino presencial em que durante cinco dias e por algumas horas, a criança tinha o contato direto com a professora, existindo o diálogo, uma relação de troca, de respeito, de incentivo, construindo um vínculo de afetividade. Diante disso, mesmo diante do ensino remoto, é relevante manter essa relação para que o ensino-aprendizagem seja favorecido, ao considerar que cada aluno tem uma dinâmica diferente para aprender.

Miranda (2008, p. 2) afirma:

A interação professor-aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida. Observamos que a relação professor-aluno, deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional.

Na relação aluna/o-aluna/o não é diferente, as crianças aprendem muito umas com as outras, é um processo de construção e também de afetividade. No entanto, atualmente, o que se tem é uma dinâmica totalmente diferente, considerando que presencialmente as crianças não

interagem, não brincam, não aprendem entre si e não dialogam. Em linhas gerais, não está sendo possível acontecer essa relação.

Além disso, é importante conhecer quais as possibilidades para avaliar a criança no ensino remoto, ao acompanhar de longe o desempenho e/ou dificuldades apresentadas. Com isso, perguntamos como Flor avalia as crianças nessa nova modalidade de ensino. A professora avalia seus alunos

“Através dos vídeos, dos áudios, das atividades enviadas pelos pais. Aí eu observo né, o capricho, a participação né, e as características de cada aluno.”, (FLOR, 2020, n.p).

Ademais, é necessário compreender como o profissional docente avalia a forma de ensino, identificando aspectos a serem melhorados ou mantidos na sua atuação em sala de aula. Nesse caso, a pergunta voltou-se para o ensino remoto e com o intuito de perceber quais dificuldades foram encontradas ao longo desse novo modo de ensinar, então, a professora dialogou:

“Olhe, para mim, esse ano foi um ano assim, desafiador, um ano de aprendizagens e de desafios, e assim uma grande dificuldade foi lidar assim com as novas tecnologias que até hoje estou aprendendo, entendeu e a estrutura social que gera um grande impacto na realização das atividades escolares nas escolas públicas.” (FLOR, 2020, n.p)

Outra pergunta proferida para a professora foi se a Secretaria Municipal de Educação ofereceu aos/as professores/as formação específica básica para desenvolver as aulas remotas, se acompanhou o desenvolvimento das atividades e se ofereceu o suporte necessário para que as aulas remotas pudessem acontecer. A resposta de Flor foi a seguinte:

“A Secretaria de Educação promoveu debates com vários temas, que teve como objetivo discutir como conduzir a educação infantil em tempos de pandemia foram assim temas muito proveitosos entendeu. E assim, em relação ao acompanhamento a gente envia para a coordenação da escola e a coordenação é que faz esse papel de enviar para a Secretaria as atividades que os professores estão realizando e ela dá um suporte sim às escolas.” (FLOR, 2020, n.p).

Diante do exposto, as secretarias devem proporcionar conhecimentos necessários para lidar com tecnologias e também oferecer habilidades necessárias como persistência e autoconfiança para desenvolver os aspectos cognitivos e afetivos dos docentes. Segundo Oliveira (2020), “A secretaria que irá determinar qual é o papel do professor nesse novo contexto, além da possibilidade de mapear ferramentas que podem ajudar no processo de desenvolvimento integral do educador, para que, quando se sentir confortável, saiba onde buscar informações”.

Portanto, o ensino remoto foi uma maneira nova e necessária para manter os alunos na escola, mesmo estando em casa, em tempos de pandemia. Contudo, trouxe consigo uma série de desafios que limitaram as possibilidades de ensino-aprendizagem. Logo, a efetividade da aprendizagem no processo educativo não se resume exclusivamente aos esforços individuais dos professores. É necessário que as secretarias auxiliem tanto as escolas como também, acompanhem como o ensino ocorre, analisem as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores e possibilitar estratégias diversificadas para um ensino de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a entrevista foi possível perceber que com o enfrentamento de uma grande pandemia, tornou-se fundamental aderir meios virtuais para que o ensino pudesse acontecer. Sendo assim, a professora precisou reinventar suas práticas metodologias e, conseqüentemente, refez suas aulas, na tentativa de se aproximar dos alunos e das suas respectivas famílias de uma outra maneira, encontrando nos desafios, cabíveis possibilidades, ou seja, foi necessário a docente se adaptar e criar oportunidades para dar prosseguimento ao ano letivo das crianças.

Neste cenário, ficou perceptível que o ensino remoto assumiu um papel desafiador na atividade docente de Flor, podendo destacar o fato de que não nem todos os seus alunos tinham acesso à internet, sendo estes os mais afetados pela desestrutura social que em pleno século XXI ainda atinge milhares de brasileiros. Além disso, a escola não oferece sua própria plataforma para a realização do ensino remoto e diante disso, a professora utilizou seu próprio recurso, ora celular, ora notebook para desenvolvimento de suas aulas. Ainda, nessa dinâmica do processo educativo, a docente entrevistada não conseguiu obter o retorno das atividades de todos os estudantes, muitas vezes, também, pela falta de apoio das famílias. Foi possível compreender que se tratou de um ano de aprendizagens, no tocante a uma nova forma de ensinar, mas, sobretudo desafiador, o qual comprometeu o trabalho docente de qualidade e a participação assídua das crianças na escola.

Em suma, a adaptação das aulas presenciais para o ensino remoto na educação infantil de uma escola da rede municipal de Itabaiana-SE, de certo modo limitou o trabalho da professora entrevistada e conseqüentemente a aprendizagem dos discentes da sua turma, isto é, foi complexo trabalhar com o público infantil remotamente. Contudo, por outro viés, essa situação permitiu que as crianças tivessem acesso e permanecessem na escola, fazendo parte do sistema educacional, mesmo que virtualmente. Sendo assim, o trabalho realizado por Flor para

com seus educandos demonstrou as possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem diante dos desafios provenientes da pandemia do Covid-19.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.040, de 6 de outubro de 2020.** Estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Medida Provisória nº 934. Disponível em: <

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:c_d4VLsQB-wJ:portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br >.

Acesso em 16 set. 21

FLOR. Entrevista concedida a MENESES, Larissa Santos; MENDONÇA, Maria Gabrielly. Teles; ALVES, Milena Santos. Itabaiana, 03 dez. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção: questões de nossa época, v. 67).

MIRANDA, Elis. A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino aprendizagem no contexto afetividade. In: **8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra de Pós-Graduação.** FAFIUV, 2008. Disponível em:

<http://www.ieps.org.br/ARTIGOSPEDAGOGIA.pdf> . Acesso em: 15 set. 21

OLIVEIRA, Maria Victória. **Pesquisa mostra o sentimento de professores em meio à pandemia do coronavírus.** Instituto Península, abril, 2020.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/escola:** a importância dessa relação no desempenho escolar. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf> . Acesso em: 15 set. 21.

THURLER, Monica in PERRENOUD, Philippe. G.; MACEDO, Lino.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D.; **As Competências para Ensinar no Século XXI.** A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre. RS. ArtMed. 2021.

EDUCAÇÃO ON-LINE: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

Gabriel Angelim Pereira¹

Rony Héron Silva Custódio²

Aryadne Wynne de Carvalho Travassos³

Rosinângela Cavalcanti da Silva Benedito⁴

RESUMO

O presente trabalho objetiva relatar as atividades de ensino aprendizagem desenvolvidas no ensino on-line, partindo da perspectiva do olhar dos alunos e da vivência de inovação de Zanchet (2009), cibercultura de Lévy (1997) e educação on-line de Santos (2009) como discentes do curso de Licenciatura em Matemática e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Apresentaremos as metodologias usadas nas ações desenvolvidas nas aulas de matemática, tais como: história da matemática, resolução de problemas, gameificação e jogos utilizando plataformas online como Kahoot, Mentimeter e Wordwall, obtendo a partir delas, resultados importantes no aprendizado dos alunos com a melhoria e inovação nas aulas de matemática da escola, além de um ensino mais satisfatório. Também identificamos as novas experiências vividas e como o uso de novas ferramentas digitais nas ações do PIBID somaram novas aprendizagens ao nosso currículo de formação inicial docente.

Palavras-chave: PIBID. Educação. Matemática. On-line. Metodologias.

1 INTRODUÇÃO

Devido a pandemia da covid-19, a educação teve que se recriar, utilizando diversas metodologias e inovações educativas para ter contato com os alunos e dar continuidade às aulas.

[...] as inovações educativas não têm a mesma expressão para quem as promove, para quem as põe em prática ou para quem recebe seus efeitos. Elas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas, caracterizando-se como um processo em movimento (ZANCHET, et al, 2009, p.47).

¹ Gabriel Angelim Pereira – graduando no curso de licenciatura em matemática, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. gabrielangelimpereira001@gmail.com.

² Rony Héron Silva Custódio – graduando no curso de licenciatura em matemática, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. ronyheron2@email.com.

³ Aryadne Wynne De Carvalho Travassos – graduanda no curso de licenciatura em matemática, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. aryadnecarvalho12@email.com.

⁴ Rosinângela Cavalcanti Da Silva Benedito – doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe - UFS, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. rosinangela.cavalcanti@professor.ufcg.edu.br.

Considerando este processo em movimento que é a educação, saímos de um ambiente costumeiro, o presencial, para nos adaptarmos a uma nova modalidade de ensino, a educação on-line.

A sala de aula online, sem deixar de contemplar a transmissão, está inserida no contexto sociotécnico que favorece colaboração todos-todos, graças às potencialidades interativas do computador e da internet (Santos. 2009).

Trazendo novas aprendizagens juntamente com novos desafios a serem encontrados pelos pibidianos, gerando novos conhecimentos mediante novas práticas. O modelo on-line se iniciou em muitas escolas e universidades, exclusivamente por conta da pandemia do Covid-19, e por consequência, nos fez enxergar um novo espaço educacional, o ciberespaço.

Espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. (LÉVY, 1997).

Pretendemos através desse texto falar sobre as experiências adquiridas pelos alunos do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que estão atuando como docentes na escola Antônio Lacerda Neto de São José de Piranhas – PB, vivenciando pela primeira vez o que realmente é uma sala de aula, ministrando aulas de Matemática no Ensino Fundamental, porém de maneira diferente, no estilo remoto. Dessa forma, apresentaremos aqui as principais diferenças percebidas, dificuldades, adaptações, e ainda, quais as metodologias e as práticas utilizadas no desenvolvimento da educação on-line.

2 METODOLOGIA

A vivência dentro do projeto foi o ponto chave para a produção deste artigo. Com as experiências obtidas e desafios enfrentados diante da nova modalidade de ensino, vimos a necessidade de transformação do método como os professores ensinam matemática para os alunos. A partir das atividades, dinâmicas realizadas, e também dos resultados obtidos por elas, pudemos discutir sobre as mudanças mais visíveis do ensino presencial para o on-line. Avaliando o material criado e utilizado em aula, como os jogos matemáticos no Kahoot, Mentimeter e Wordwall, slides, e a gravação das peças teatrais, analisamos os resultados e formulamos conclusões que nos permitiu compreender melhor o funcionamento de uma aula

on-line e como lidar com os problemas utilizando a inovação, a tecnologia e a criatividade para solucioná-los.

3 RESULTADOS

Não podemos negar que a repentina mudança do presencial para o on-line chegou como um grande desafio até mesmo para os professores mais experientes, tendo em vista a falta de recursos, a ausência de qualificação docente para esse novo modelo educacional, a inércia por parte dos órgãos responsáveis pela sustentação das instituições de ensino, o baixo índice de acesso à internet por parte dos alunos e a resistência de muitos educadores que há muito tempo lutam contra o avanço da inovação na sala de aula. Consequentemente, o ano de 2020 impôs uma mudança que deveria ter acontecido pouco a pouco ao longo de muitos anos, fazendo com que fosse estabelecida radicalmente de uma hora pra outra, até mesmo os professores que se mantinham firmes no processo de ensino conservador, que constantemente é visto em sala de aula, precisaram ceder e fazer uso da internet e suas tecnologias para conseguir realizar o processo de ensino.

Quando analisamos o porquê das dificuldades do ensino on-line, não podemos negar que há muito já se tinha acesso a diversas plataformas digitais, jogos matemáticos, tecnologias de ensino, entre várias outras importantes ferramentas que possibilitam e facilitam o aprendizado dos alunos. Isso porque a tecnologia diariamente avança em suas capacidades, aprimorando-se e permitindo por exemplo que as escolas criem um ambiente cada vez mais preparado para fornecer aos alunos todos os importantes recursos para formar indivíduos capazes de serem autônomos e preparados para atuarem como profissionais especializados. Portanto, torna-se cada vez mais claro que o grande problema estava na falta de iniciativa, ou pelo menos no ritmo vagaroso com que as mudanças aconteciam. Para piorar ainda mais, no dia a dia esse ritmo é totalmente contrário, as transformações ocorrem sem parar, criando um alto contraste na vida de muitos alunos, que dentro da escola vivem uma realidade e fora dela experimentam um mundo muito diferente.

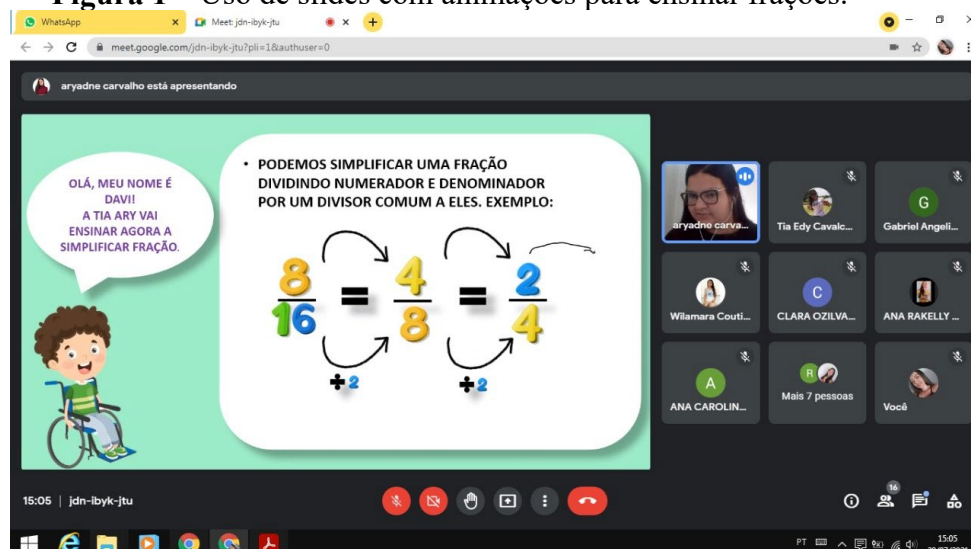
Quando iniciamos o exercício docente no Pibid, como professores de matemática em duas turmas do 7º ano, nos deparamos com essa exata situação. Foi fácil perceber que os alunos tinham, assim como nós, grandes desafios pela frente. Muitos não tinham computador, celular, tablet ou qualquer outro dispositivo que permitisse a participação em momentos síncronos, e os poucos que tinha mostraram-se desacostumados com os ambientes virtuais. A falta de ânimo e vontade de estudar foi no início uma grande barreira. Esse projeto, para muitos docentes em

formação, é o primeiro contato com a realidade de um professor, e de início os problemas algumas vezes sufocavam a nossa falta de experiência, e é exatamente por isso que conseguimos um alto desenvolvimento profissional, pois quanto maior o desafio, mais aprendemos.

Para cada obstáculo visto, eram realizadas reuniões de estudo e análises com o intuito de buscar soluções. Formas de motivar os alunos a participarem das aulas, atividades que pudessem ser feitas até mesmo pelos alunos que não tinham acesso a internet, como por exemplo o envio semanal de tarefas na casa desses alunos, com instruções sobre o uso do livro didático para o aprendizado e resolução. Enquanto isso, começamos a explorar e fazer uso do Mentimeter e Kahoot para criar dinâmicas interativas que instigasse os discentes, incentivando a participação na aula. Uma vez que a participação é um dos maiores desafios, não podemos ver os “rostos” verdadeiros, apenas uma simples foto que eles colocam na conta do Gmail, que aliás, não são nem eles muitas das vezes, então não estar presente em um ambiente físico dificultou bastante, se tornou necessário além de elaborarmos aulas mais atrativas, tentarmos ao máximo buscar a participação e uma boa interação com os alunos. E este desafio aumenta ainda mais quando levamos em consideração a gama de informações que a tecnologia possibilita, com celular na mão assistindo a aula, ao mesmo tempo em que recebem notificações de aplicativos, uma mensagem no WhatsApp, uma publicação atrativa no Instagram, até mesmo uma notificação de um jogo. Uma pesquisa feita pela Microsoft, no Canadá, mostra que “o tempo médio de atenção hoje é de 8 segundos – isso é um segundo menor que o de um peixinho-dourado” (SUZUKI, 2015), ou seja, a atenção e o foco estão sempre buscando novas atratividades, mais precisamente a cada oito segundos, isso ressalta mais uma vez a importância de ter uma aula atrativa, que prenda o foco, afinal, é acirrado uma competição entre a aula e as redes sociais ou outros aplicativos.

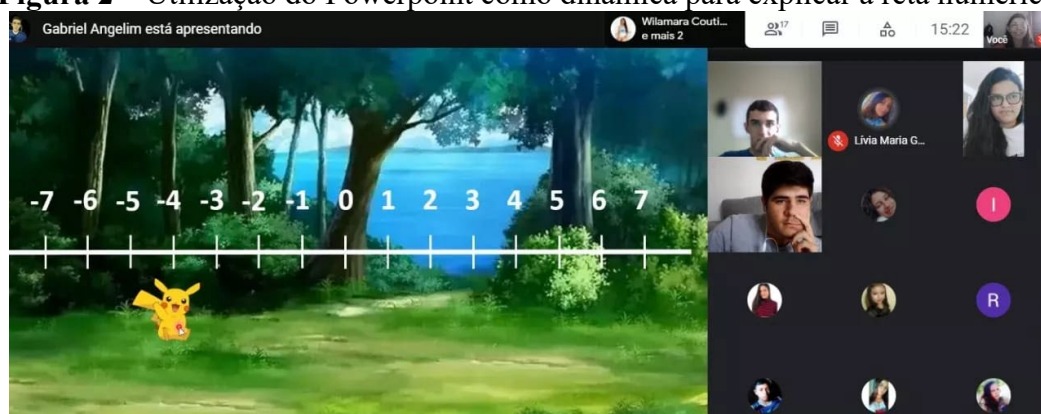
Então, na busca pela interatividade e uma melhor participação, decidimos utilizar a tecnologia ao nosso favor, apoiados no uso de metodologias ativas, utilizamos o powerpoint para fazer jogos lúdicos e educativos, de acordo com cada conteúdo que era transposto.

Figura 1 – Uso de slides com animações para ensinar frações.



Fonte: Autoria própria (2021).

Figura 2 – Utilização do Powerpoint como dinâmica para explicar a reta numérica.

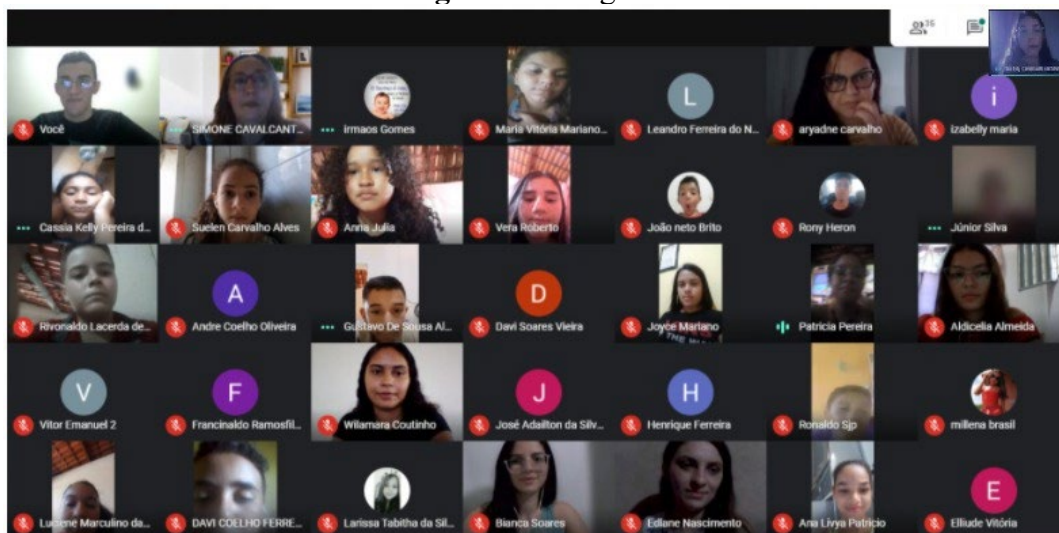


Fonte: Autoria própria (2021).

Entretanto, observamos que apesar do uso das dinâmicas, precisávamos desenvolver algo novo. Assim, outra metodologia foi utilizada, a STEAM, seu acrônimo, traduzido do inglês, significa Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. Esta metodologia propõe trabalhar conceitos de forma interdisciplinar com o intuito de fazer com que o aluno entenda a importância do conteúdo no cotidiano. A partir daí, surgiu a ideia de criar peças teatrais envolvendo o conteúdo de números inteiros que estava sendo estudado naquele momento. A peça foi elaborada a partir de um roteiro criado em equipe, de modo que fosse compreensível para os alunos e que eles pudessem participar da história, através de situações problemas ditas pelo narrador, que envolvesse matemática. Desse modo, foi possível explorar melhor o conteúdo e contextualizá-lo, instigando-os a melhorar cada vez mais sua participação e trabalho em equipe.

Na figura 3, a peça disserta sobre duas amigas que estouraram o limite do cartão de crédito, e desesperadas, por não terem dinheiro para quitar a dívida, tiveram que pedir dinheiro a um agiota, a peça contou com cinco personagens, as garotas, o agiota, a atendente do banco e um narrador observador. Nesta peça trabalhamos a noção de dívida com os números negativos, explicando também, saldo de contas bancárias e transações financeiras.

Figura 3 – O agiota.



Fonte: Autoria própria (2021).

Já na figura 4, temos um casamento matuto, trazendo uma ligação direta com a matemática. Tendo como enredo a vida de Chicó, um homem pobre, cheio de dívidas, obrigado a casar-se com Zefinha. Diante do exposto, começa a narrativa, onde Chicó terá que pagar todo o custeio do casamento. Nessa peça, exploramos o uso das quatro operações numéricas com os números inteiros, somatório de dívidas, assim como o uso de situações problemas, questionadas durante a peça teatral pelo narrador.

Figura 4 – Casamento matuto, Chicó o endividado.



Fonte: Autoria própria (2021).

Como é visto nas figuras 3 e 4, a participação e a interatividade dos discentes foi bastante proveitosa, conseguimos chamar a atenção deles por bem mais que oito segundos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências vivenciadas em sala de aula pelas ações do PIBID foi possível observar que apesar de ser um enorme desafio, estamos recebendo uma grande formação, e que apesar das dificuldades serem impostas como uma grande barreira, buscamos sempre nos reinventar e levar metodologias interativas e atrativas para os nossos alunos, nunca deixando a aula de matemática ser somente uma exposição de conceitos onde apenas o professor fala.

Além disso, percebemos que o uso das redes digitais não deveria ter começado somente a partir da pandemia do COVID-19, pois é importante utilizar as tecnologias como metodologia de ensino mesmo no presencial, gerando interação com o professor e entre os alunos, despertando o senso de pesquisa e a criticidade. Por fim, é notório que a tecnologia é um meio para estabelecer relações entre aluno e professor, e contribui para o avanço de um sistema de ensino mais realista, além de trazer maiores possibilidades, como o uso de programas que facilitam a utilização da matemática, um maior alcance com os alunos, gravação de vídeos para que se tenham acesso a aula através de dispositivos móveis, comunicação e interação mesmo fora da sala de aula, encontros síncronos para revisão de conteúdos e uso de jogos on-line.

REFERÊNCIAS

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, 1999. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7L29Np0d2YcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=artigo+pierre+levy+cibercultura&ots=gkSxwARYhg&sig=u_p7ITR2ZW7UIm0eu9Hzd_5XwWM#v=onepage&q=artigo%20pierre%20levy%20cibercultura&f=false. Acesso em: 25 ago. 2021.

MELO, Fabíola Silva. **O Uso das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica: Inovando Pedagogicamente na Sala de Aula**. Dissertação de mestrado em Educação Matemática e Tecnológica no Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal do Pernambuco, Recife, p. 1-124, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/22533/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20FAB%20dOLA%20MELO.%20Final2017.pdf>. Acesso em: 01 de out. de 2021.



PLATAFORMA, Eleva. **Metodologia de ensino: tudo o que você precisa saber sobre o tema!** 23 de set. de 2021. Disponível em: <https://blog.elevaplataforma.com.br/metodologia-de-ensino/>. Acesso em: 03 out. 2021

SANTOS, Edméa. **O desenho didático interativo na educação online.** Abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/800/80011142012.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SUZUKI, Akira. Tecmundo. **Hoje, o tempo de atenção de um humano é menor que o de um peixinho-dourado.** 19 maio de 2015 às 09h:49 min. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/comportamento/80090-tempo-atencao-humano-menor-o-de-um-peixinho-dourado.htm>. Acesso em: 03 de out. de 2021.

EDUCAÇÃO ON-LINE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Rosinângela Cavalcanti da Silva Benedito¹

RESUMO

Este artigo traz as experiências vivenciadas no desenvolvimento da disciplina Matemática para o Ensino Médio do Curso de Licenciatura em Matemática da UFCG. Tendo como objetivos apresentar a metodologia de educação on-line desenvolvida na graduação, analisar os resultados da prática de ensino desenvolvida a partir da tecnologia, discutir sobre a Educação on-line no ensino de Matemática, mostrar a importância do uso das tecnologias da informação e comunicação para a interação, autoria e coautoria dos alunos. As aulas foram desenvolvidas utilizando softwares e interfaces como dispositivos para construir o conhecimento das diferentes Funções no estudo de Matemática e foram analisados os resultados a partir de questionários aplicados aos alunos, ao longo do período de desenvolvimento da disciplina, para avaliação das metodologias escolhidas por mim para essas aulas de maneira síncrona e assíncrona, apresentadas por meio do Moodle UFCG. Além disso, possível observar que os alunos estavam vivenciando aquelas experiências de Educação on-line pela primeira vez, sendo desenvolvido a autoria, a criatividade, a cocriação, a interação entre os alunos e com a professora regente por meio das tecnologias da informação e comunicação. Os alunos mostraram nos questionários e nas atividades avaliativas o quanto gostaram das metodologias utilizadas e que foi possível assim desenvolver o conhecimento pretendido por meio da aprendizagem em rede.

Palavras-chave: Educação on-line. Ensino de Matemática. Tecnologias da informação e comunicação.

ABSTRACT

This article brings the experiences lived in the development of the Mathematics discipline for High School of the Licentiate Degree in Mathematics at UFCG. Aiming to present the methodology of online education developed in graduation, analyze the results of teaching practice developed from technology, discuss online education in teaching Mathematics, show the importance of using information technologies and communication for interaction, authorship and co-authorship of students. The classes were developed using software and interfaces as devices to build knowledge of the different Functions in the study of Mathematics and the results were analyzed from questionnaires applied to students, throughout the course of development of the discipline, to evaluate the methodologies chosen by me for these classes synchronously and asynchronously, presented through Moodle UFCG. In addition, it is possible to observe that students were experiencing those experiences of online Education for the first time, developing authorship, creativity, co-creation, interaction between students and with the regent teacher through information and communication technologies. Students showed in questionnaires and evaluation activities how much they liked the methodologies used and that it was thus possible to develop the intended knowledge through network learning.

¹ Minicurrículo – Mestre em Matemática pela UFPB, Doutoranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), integrante do grupo de pesquisa Educação e Culturas Digitais (Ecult), Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). professorarosinangela@gmail.com.

Keywords: Online education. Teaching of Mathematics. Information and communication technologies.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi construído com o objetivo de apresentar as experiências de educação on-line vivenciadas e os resultados obtidos na disciplina de Matemática para o Ensino Médio. Ofertada no primeiro período do Curso de Licenciatura em Matemática do Centro de Formação de Professores da UFCG.

Essas disciplinas do primeiro período tem uma retenção de alunos muito grande, já que trazem alunos inexperientes e que carregam as marcas das dificuldades do ensino fundamental e médio. Esse componente curricular traz em sua ementa conteúdos fundamentais para disciplinas posteriores, principalmente de cálculos diferenciais e integrais. Dessa forma, essa disciplina é muito relevante para a formação desses alunos durante todo o curso.

Temos muitas críticas em relação à didática do professor de Matemática, relacionando isso aos maus resultados em muitos casos, na educação básica e em cursos da área de exatas. Considero importante apresentar essas práticas de educação on-line nas aulas de Matemática da graduação, pois muitos professores de Matemática se mostram resistentes ao uso de novas metodologias, principalmente a utilização das tecnologias em suas aulas. Concordo com Santaella (2013), esse é um

Modo sub-reptício de negar a natureza inelutavelmente evolutiva do humano. Deixar passar para ver como é que fica, eis o lema dos sonâmbulos. Ora, revoluções tecnológicas, quando afetam o crescimento da complexidade da cognição humana, caso extremo das atuais tecnologias da inteligência, não vão embora, ficam e evoluem ininterruptamente.

Precisamos compreender que as transformações sociais são marcadas não apenas pelo desenvolvimento da tecnologia, mas pelas diferentes maneiras que se utilizam dela para produção e comunicação, criando assim novos ambientes socioculturais, por meio das mudanças de comportamento e pensamentos que essas ações trazem (SANTAELLA, 2003).

Não há como analisar relações humanas, desconsiderando a influência do digital em rede, da evolução da cibercultura, a cultura mediada pelas tecnologias, que caracteriza uma civilização da telepresença, da interconexão entre a informação, os seres humanos e as máquinas, com uma comunicação interativa (LEVY, 1999).

Porém, esse tempo de pandemia, que atualmente vivenciamos, não deixou escolhas, tivemos que utilizar as tecnologias como único modo de desenvolver as nossas aulas. Utilizando

para isso a hipermobilidade, a mobilidade da informação com auxílio de dispositivos móveis para acesso, torna a informação de diferentes tipos acessível e disponíveis em rede, por meio das mídias da comunicação, caracterizando assim, uma comunicação ubíqua (SANTAELLA, 2013).

Mas muitos professores ainda confundem ensino remoto, educação on-line e Educação a Distância (EAD), transformando o que poderia ser uma experiência rica de possibilidades para melhorar o ensino se torna mais uma prática de ensino tradicional de transmissão de conteúdo. De acordo com Santos (2020), o ensino remoto não deve ser confundido com EAD e não é Educação on-line. O que se chama, nesse tempo de pandemia, de ensino remoto é a prática de ensino por meio da tecnologia para encontro com os alunos, mas apenas nos dias e horários marcados, disponibilizando materiais de estudo nas plataformas, sem nenhuma interação fora desses momentos agendados.

A EAD é caracterizada pela separação física entre os alunos e os formadores, sendo os alunos responsáveis pelas suas atividades de forma individualizada, com disponibilização de material em plataformas, marcada por uma educação em massa e tutoria reativa, onde a comunicação é um para um, só acontecendo quando solicitada pelo aluno (SANTOS, 2019).

Diferentemente, a Educação on-line se caracteriza não apenas pela utilização da tecnologia para desenvolvimento das aulas, mas pela comunicação interativa, hipertextual e construção do conhecimento em rede. (SANTOS, 2020). Utilizando os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para comunicação síncrona, assíncrona, compartilhar informações, hipertextos, para produção colaborativa, através de interfaces disponíveis em rede. Dessa forma, a educação online é um evento da cibercultura e não apenas uma modalidade de EAD. (SANTOS, 2019). A comunicação em rede de forma interativa, onde todos os sujeitos são incluídos no processo ensino aprendizagem com produções coletivas e discussões é que garante a educação online e é importante ser inserido nas metodologias de ensino de Matemática e das demais áreas, adequando à cibercultura que nossos alunos estão vivenciando.

2 ESTUDO DE FUNÇÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO ON-LINE

No cenário de Pandemia vivenciado por todos nós, a Câmara Superior de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) construiu uma Resolução para regulamentar o ensino durante esse período, no chamado Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), com aulas síncronas e assíncronas, por meio de webconferências, utilização da plataforma Moodle UFCG e outros softwares a escolha do professor. O período letivo descrito aqui, refere-se ao

período de 2020.3, criado para substituir o período de 2020.1, paralisado desde o início do isolamento. Dessa forma, cada professor escreveu sua proposta de ensino num Plano Acadêmico de Ensino Remoto (PAER), descrevendo as atividades síncronas e assíncronas, referente às disciplinas do período anterior, ficando facultativo ao aluno aderir a esse regime de ensino ou aguardar o retorno das aulas presenciais.

Matemática para o Ensino Médio foi uma das disciplinas ofertadas por mim. Esse componente curricular compreende o estudo das Funções Reais, suas propriedades e gráficos e tem como alguns de seus objetivos de ensino desenvolver a capacidade de modelar e resolver problemas com conhecimentos matemáticos básicos nos domínios das funções, estabelecer conexões entre as funções e os diversos conceitos matemáticos, buscando as suas aplicações em sua vida profissional e pessoal e identificar os elementos de uma função e reconhecer e construir seu gráfico.

A oferta dessa disciplina sempre aconteceu de forma totalmente presencial, sendo um desafio criar metodologias novas para adequação ao ensino on-line. Foi surpreendente ver que todos os alunos matriculados no período regular presencial, também se matricularam na disciplina no Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), num total de 42 alunos matriculados.

A disciplina foi executada através do Ambiente virtual de aprendizagem Moodle RAE, sendo composta por atividade síncronas e assíncronas. As aulas foram gravadas por mim, por meio de vídeo, utilizando caneta digitalizadora no aplicativo Xodo, para que fosse possível fazer a resolução escrita e explicar ao mesmo tempo, a partir das apresentações em Powerpoint salvas em PDF. Assim, os alunos tinham acesso, de maneira assíncrona, às explicações e resoluções anteriormente ao momento síncrono, podendo assistir e repetir quantas vezes necessitasse e no seu tempo disponível.

As atividades síncronas foram realizadas por meio de Webconferências, para discussões sobre os conteúdos das aulas estudadas no vídeo, por meio de discussão, resolução de questões e respostas às dúvidas dos alunos. Utilizando também a apresentação com caneta digitalizadora, para facilitar a construção da aprendizagem coletiva, respondendo e resolvendo cálculos junto com o aluno, de forma semelhante ao que fazemos no presencial, mas com muito mais possibilidades de recursos para serem utilizados.

Foram desenvolvidas, nessas aulas síncronas, atividades on-line por meio da interface Mentimeter. Inicialmente, foi utilizado com questões para conhecer a turma e em outro momento como uma atividade envolvendo o conteúdo de Função Afim e em outro com Funções Quadráticas, sendo possível relacionar com situações problemas e estudo de gráficos nessas

atividades. Foi também utilizado o software GeoGebra para construção e estudo de gráficos de funções.

Através da página da disciplina na plataforma do Moodle UFCG, de forma assíncronas, também foram disponibilizados materiais e indicação de livros para estudo. Foram propostas atividades escritas para serem resolvidas por cada aluno e a partir dessas questões os alunos produziram vídeos explicando a sua resolução para os demais colegas e mostrando a sua aprendizagem para avaliação. Desenvolvemos fóruns de discussão no Moodle com questionamentos sobre a opinião dos alunos no desenvolvimento da disciplina, também foram utilizados para que os alunos postassem as atividades e os vídeos produzidos, provocando discussões sobre os assuntos estudados e respondendo dúvidas dos alunos de forma autoral e coletiva.

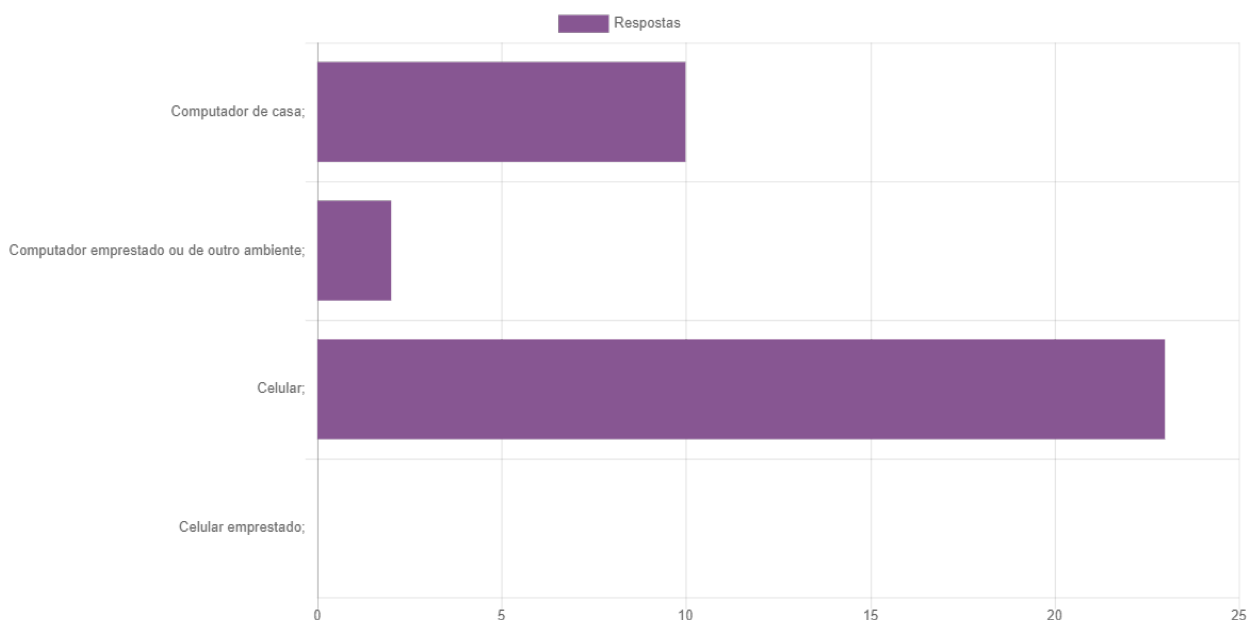
A avaliação dos alunos nessa disciplina aconteceu como uma avaliação formativa, de forma que os alunos foram avaliados em todos os aspectos da participação durante o período, através da participação nas discussões síncronas, nas atividades escritas, nas produções de vídeos autorais, nas discussões nos fóruns, através também de uma avaliação escrita com questões abertas para cálculos, feita de maneira síncrona e enviada e corrigidas com feedback on-line, através do Moodle.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para análise dos resultados da pesquisa feita sobre o desenvolvimento dessa disciplina foram analisados os questionários respondidos pelos alunos no início da disciplina, no meio do período, quando a professora queria saber a opinião deles sobre a metodologia aplicada, podendo refletir e melhorar o desenvolvimento e ao final com um questionário de avaliação da disciplina. Foram analisados também os resultados dos alunos disponibilizados em controle acadêmico da UFCG em posse da professora regente da turma.

Inicialmente, foi desenvolvido um questionário com os recursos do Moodle, com o intuito de conhecer a turma, os motivos da escolha do curso, as perspectivas em relação a disciplina e ao curso. Também nesse questionário eu quis saber qual o acesso dos alunos à internet e o recurso utilizado por eles para participar das atividades síncronas e assíncronas. Como apresentado no gráfico a seguir, a maioria dos alunos assistem aula pelo celular, o que é comum por serem jovens do primeiro período e é um recurso mais acessível para todos e com maior mobilidade.

Figura 1 – Recursos utilizados pelos alunos para participar das aulas



Fonte: Moodle (2021).

Afirmaram também que o acesso à internet por vezes apresenta problemas, por morarem alguns na zona rural da Paraíba e não terem qualidade de sinal da internet, mesmo assim, seria possível cursar a disciplina. Os alunos foram questionados em relação a dificuldade nos conteúdos de Matemática presentes na ementa da disciplina e foi possível ver que muitos não conheciam ou tinham grandes dificuldades em relação a alguns conteúdos. Mostrando a deficiência no Ensino de Matemática na Educação básica, principalmente Ensino Médio. Apesar de afirmarem gostar de Matemática e se identificarem com o Curso ou com áreas afins como engenharia.

Na primeira semana de aula, abri um fórum para discussão com os alunos sobre o que eles estavam achando da plataforma virtual Moodle, se estavam tendo dificuldade para encontrar o material para estudar e as atividades. Os alunos afirmaram que tiveram dificuldade no início da utilização, pois era algo novo e o sistema estava em fase de melhorar, mas que em pouco tempo, já estavam gostando da plataforma e que conseguiam facilmente ter acesso às atividades.

Com o objetivo de desenvolver a aprendizagem sobre os conteúdos e preparando os futuros professores de Matemática, levei para os alunos a proposta de produção de vídeo com

a resolução das atividades escritas envolvendo os conteúdos de Matemática do Ensino Médio propostos na ementa da disciplina. Por meio de sorteio contínuo das questões, cada aluno ficava responsável pela produção do vídeo explicando a sua resolução. Dessa forma, também foi possível avaliar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos, pois eles teriam que argumentar, explicar a resolução, não apenas enviar a resposta pronta.

Os alunos me surpreenderam pela dedicação à atividade, pela compreensão do conteúdo, pela troca de conhecimentos comigo, através de atendimentos individuais, em momentos fora dos horários de aula, tirando dúvidas sobre as questões. Também pela troca de conhecimentos com os colegas, através do fórum na plataforma Moodle, onde eles postavam os vídeos produzidos e os colegas podiam tirar dúvidas e comentar sobre as atividades a partir da explicação uns dos outros. Esse trabalho foi muito importante, mostrou interação, autoria e criatividade dos alunos para a produção dos vídeos de diferentes maneiras em suas casas, gerando assim aprendizagens matemáticas e competências docentes relevantes e foi desenvolvido durante toda a disciplina.

Chegando no meio do calendário planejado para a disciplina, abri um fórum para perguntas aos alunos qual a avaliação que eles faziam do desenvolvimento da disciplina até aquele momento, também do Regime acadêmico extraordinário e da plataforma Moodle. Obtive 37 respostas. Todos os alunos avaliaram positivamente, afirmando que as aulas estavam sendo ótimas, muito produtivas, bem explicativas, alguns, mesmo defendendo que presencial era melhor, afirmavam que estava sendo muito bom. Em relação ao Regime de ensino e ao Moodle, os alunos afirmaram que estavam gostando muito da plataforma, que tinham acesso às aulas no momento que queriam, conseguiam flexibilizar seus horários, outros disseram gostar, mas que preferiam ainda no presencial, afirmando que nesse regime tinham dificuldade pela má qualidade da internet que possuíam, mas que mesmo assim achavam a plataforma muito interessante.

Procurei saber também nesse fórum, como eles avaliavam a relação com a professora nos momentos síncronos e atendimentos assíncronos e pedi que dessem sugestões para melhorar caso quisessem. Os alunos responderam que a relação comigo estava sendo ótima, que a professora conseguia viabilizar o contato, conseguiram assim tirar dúvidas por diferentes meios de comunicação e conseguiram compreender o que foi estudado.

Ao final do curso, elaborei um questionário final para avaliar toda a disciplina, analisando de forma geral, a metodologia empregada, a relação com a professora, as dificuldades encontradas e as aprendizagens desenvolvidas.

Por meio das respostas dos alunos, podemos ver com unanimidade, uma avaliação positiva das aulas desse componente curricular, por meio de adjetivos como ótimas, excelentes, interessantes, boas e até perfeitas. Avaliando a interação dos alunos com a professora e o atendimento, eles afirmaram que foi muito boa, que conseguiram tirar dúvidas e que a professora estava disponível quando precisavam.

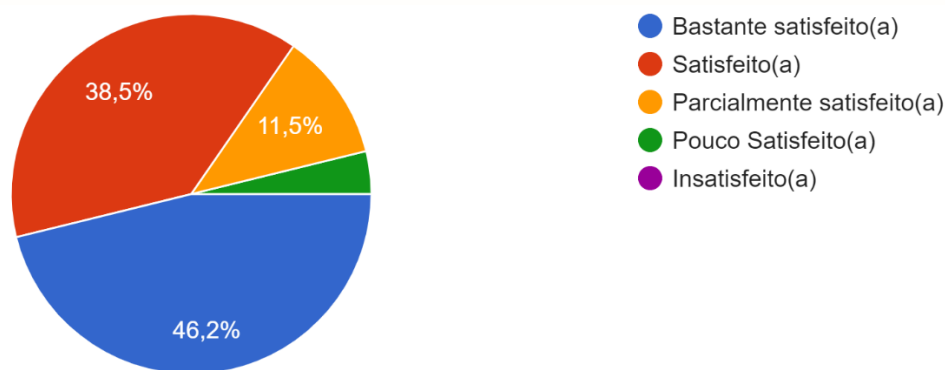
Em relação à interação com os colegas da turma, questionei se foi possível e se isso influenciou na sua aprendizagem. Obtendo como resposta de todos que foi possível sim manter contato com os colegas para estudar junto, para tirar dúvidas, para troca de conhecimento, por meio do Moodle, nos fóruns, nos grupos de conversas, nas webconferências nos momentos de aulas e em momentos fora das aulas, de forma espontânea, como sugerido pela professora. Os discentes afirmaram que essa interação foi muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem, tiveram contato com alunos da sala que já conheciam e outros que não conhecia pessoalmente e falaram que aprenderam muitos uns com os outros.

Questionados quanto a metodologia empregada na disciplina, perguntei se eles consideram que atendeu ao processo de ensino aprendizagem e o que eles achavam dos recursos utilizados pela professora. A maioria dos alunos responderam que a metodologia atendeu de forma satisfatória para desenvolvimento da aprendizagem, um aluno destacou a metodologia de produção de vídeo como a principal. Afirmaram que gostaram de terem sido utilizadas diferentes recursos e mecanismos nas aulas e atividades avaliativas e que avaliavam os recursos tecnológicos utilizados como muito bons, criativos e dinâmicos. Fazendo com que os alunos não apenas conhecessem diferentes recursos, mas também soubessem como utilizar em sala de aula como professores.

Tratando-se das dificuldades, os alunos afirmaram não terem dificuldades na disciplina on-line pelo Moodle, mas problemas de acesso a internet, dúvidas com os conteúdos que não tinham estudado no Ensino Médio, mas que com atendimento e estudo com os colegas foi possível superar.

Para finalizar, elenquei alternativas para ver a satisfação dos alunos em relação a disciplina nesse ensino on-line. Trazendo as respostas apresentadas no gráfico abaixo. Mostrando que atingi de forma satisfatória a grande maioria dos alunos.

Figura 2 – Nível de satisfação em relação ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina Matemática para o Ensino Médio



Fonte: Moodle (2021).

Por meio das notas registradas no controle acadêmico da UFCG, apresentamos os resultados das avaliações dos alunos nessa disciplina.

Tabela 1 – Resultados da disciplina Matemática para o Ensino Médio (2020.3)

Situação	Número de alunos	Percentual (total 42)
Aprovados	31	73,8%
Reprovados por nota	1	2,4%
Reprovados por falta	3	7,1%
Trancamentos	7	16,7%
Total	42	100%

Fonte: Controle Acadêmico UFCG (2021)

Dentre os 42 alunos inicialmente matriculados, 35 permaneceram em curso e entre esses, 3 ficaram reprovados por falta. Além disso, 8 alunos fizeram avaliação final e por fim, tivemos 1 reprovado por nota e 31 aprovados por nota.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa experiência vivenciada de Educação on-line na Matemática, muitas aprendizagens foram desenvolvidas na minha prática docente, como também na formação dos alunos. Foi possível testar novas metodologias de ensino e desenvolver uma aprendizagem em rede, conectando e aproximando alunos não apenas socialmente separados pela pandemia, mas despertando alunos, muitas vezes, silenciados em sala de aula. Dando oportunidades aos alunos para argumentar, construir, produzir vídeos autorais, falar, dar sua opinião, aproximando alunos e professor e alunos com alunos, numa conexão além do presencial ou virtual.

Os alunos apresentaram nos questionários e fóruns desenvolvidos durante todo o curso deste componente curricular resultados positivos em relação a metodologia empregada, mostrando que é possível desenvolver a aprendizagem em rede, através da interatividade. Utilizando os recursos tecnológicos da informação e comunicação como dispositivos para desenvolvimento da autoria, autonomia, tornando o aluno sujeito da sua aprendizagem.

Por meio dessa disciplina que é oferecida no primeiro período do curso, foi possível apresentar a esses alunos, futuros professores, um jeito novo de ensinar Matemática. Enfatizando a importância da interação dos alunos com o professor e do seu papel como mediador das situações didáticas, construtor da interatividade, mostrando que o professor de Matemática não ensina apenas fórmulas, resolve sozinho cálculos sozinho e os alunos apenas assistem e reproduzem, através de um ensino tradicional de transmissão de conteúdo. Mas que a aprendizagem é construída juntos, na cooperação, na argumentação, discussão de situações problemas e produção colaborativa.

Apresentamos também que a tecnologia pode ser utilizada nas aulas de Matemática através de interfaces e softwares, não apenas como reprodutor de conteúdo, de livros e slides prontos. E principalmente compreendendo que esses recursos independem da modalidade de ensino, podem ser desenvolvidos com alunos separados fisicamente ou de forma presencial. Devem ser utilizados de forma consciente, planejada e de acordo com cada realidade, mas não podemos deixar de utilizar, pois nossos alunos vivenciam a cibercultura, estão conectados em rede todo tempo, portanto a escola e universidades não devem ficar de fora dessa realidade.

REFERÊNCIAS

LÉVY, P. Cibercultura. SP: Editora 34, 1999.

SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação / Lucia Santaella. – São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. Revista Famecos, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, Revista Docência e Cibercultura, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004.

SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura / Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2019.

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PANDEMIA: (RE)PENSANDO CONCEITOS, PRÁTICAS E CAMINHOS

Eliza Alves Landin¹
Hortência Matias de Castro²

RESUMO

O momento pandêmico trouxe para docentes e discentes um sentido de urgência e de adaptações. Frente aos novos desafios e perspectivas, a necessidade maior foi de estabelecer uma conexão entre a rotina de isolamento e a necessária continuidade do ensino. Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo compreender os desafios do ensino remoto, buscando apontar suas contradições, as influências que o circundam, bem como as novas perspectivas de mediação pedagógica dentro desse processo. Para tanto, a presente pesquisa se funda a partir de reflexões e conclusões teóricas de uma pesquisa bibliográfica, bem como de leituras realizadas no decurso do mestrado, uma vez que ambas as autoras são mestrandas da Universidade Estadual de Goiás (Unidade de Anápolis e Inhumas). Assim sendo, na consolidação deste estudo foram utilizadas produções teóricas de autores como Saviani (2021), Antunes (2009), Nóvoa (2020), e etc., para sustentar as discussões. Como resultado, notou-se que grandes são os desafios encontrados nesta inédita perspectiva de trabalho remoto, tanto por professores quanto por alunos. Também é imperioso ressaltar que o ensino remoto mobiliza muitas contradições, visto que propõe a inclusão, mas, em muitos casos, exclui uma parcela da população. Ademais, foi possível inferir que esse formato de ensino reproduz um ensino instrumentalizado e que, por vezes, não contribui com a formação humana. É neste sentido e pensando na forma de contribuir minimamente que o presente estudo discutiu a mediação pedagógica neste contexto.

Palavras-chave: Pandemia. Educação. Tecnologia. Desafios. Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

The pandemic moment brought a sense of urgency and adaptation to professors and students. Faced with new challenges and perspectives, the greatest need was to establish a connection between the isolation routine and the necessary continuity of teaching. From this perspective, this study aimed to understand the challenges of remote education, seeking to point out its contradictions, the influences that surround it, as well as the new perspectives of pedagogical mediation within this process. Therefore, this research is based on theoretical reflections and conclusions of a bibliographic research, as well as readings carried out during the master's course, since both authors are Master's students at the State University of Goiás (Anápolis and Inhumas Unit). Therefore, in the consolidation of this study, theoretical productions by authors such as Saviani (2021), Antunes (2009), Nóvoa (2020), etc. were used to support the

¹ Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás. Email: prof.elizalandin@gmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE/UEG). Bolsista *Stricto Sensu* nível mestrado da UEG. E-mail: hortenciacaastro78@gmail.com

discussions. As a result, it was noted that great are the challenges encountered in this unprecedented perspective of remote work, both by teachers and students. It is also imperative to emphasize that remote learning mobilizes many contradictions, as it proposes inclusion, but, in many cases, excludes a portion of the population. Furthermore, it was possible to infer that this teaching format reproduces instrumentalized teaching and that, at times, it does not contribute to human development. It is in this sense and thinking about how to contribute minimally that this study discussed pedagogical mediation in this context.

Keywords: Pandemic. Education. Technology. Challenges. Pedagogical Mediation.

1 INTRODUÇÃO

Desde março de 2020 o mundo vem se concentrando no debate sobre a pandemia da Covid-19, uma vez que sua manifestação vem desnudando questões históricas em todos os âmbitos da vida social, mas que, por vezes, eram escamoteadas do conhecimento público em função do discurso de progresso e desenvolvimento social. Nesse cenário, pensar o que está posto tornou-se um exercício pouco explorado e combatido ferrenhamente por aqueles que intentam uma sociedade alienada diante de sua realidade. É, portanto, no intento de quebrar com esse padrão que este estudo se justifica.

No contexto educacional, os efeitos da pandemia já são vislumbrados desde a proposição e implementação do ensino remoto, onde as tecnologias foram amplamente utilizadas e configuradas segundo os interesses econômicos sob o discurso de “solução viável” para o momento atípico que a humanidade enfrenta. Nesse contexto, o ensino no formato remoto tem ocasionado muitos desafios para professores e alunos, visto que os mesmos não estavam preparados para o formato implantado. Diante disso, o ensino tem se voltado para um saber instrumental e acrítico, tal qual almejam o capitalismo e os organismos econômicos internacionais que vislumbram na educação o *locus* propício para a formação de mão-de-obra.

É na tentativa de buscar refletir e contribuir com o atual contexto que este ensaio se desloca, uma vez que discute a historicidade das tecnologias, bem como de que modo as mesmas foram apropriadas pela lógica capitalista e como isso tem se refletido nas práticas escolares empreendidas durante a pandemia. Ademais, tencionou-se realizar um exercício intelectual no sentido de pensar as contribuições da mediação pedagógica para a superação dos padrões instrumentalistas em que o ensino está posto nesse formato, considerando que este tipo de ensino em nada contribui para a formação humana, mas sim para a mobilização de mão-de-obra.

Para tanto, utilizou-se escritos que se articulem com a temática relativa as tecnologias e capitalismo, a educação em tempos de pandemia, as vivências de professores e alunos nesse período atípico, bem como discussões acerca das possibilidades da mediação pedagógica nesse formato. Para tanto, a presente pesquisa se funda a partir de reflexões e conclusões teóricas de uma pesquisa bibliográfica, bem como de leituras realizadas no decurso do mestrado, uma vez que ambas as autoras são mestrandas da Universidade Estadual de Goiás (Unidade de Anápolis e Inhumas). Nesse contexto, Gil (2002) assegura que a pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida com base em materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, sendo, portanto, capaz de reunir um enorme número de informações sobre uma determinada temática. Assim sendo, na consolidação deste estudo foram utilizadas produções teóricas de autores como Saviani (2021), Chauí (2000, 2002, 2016), Oliveira (2008), Antunes (2009), Nóvoa (2020), Marco (2020), entre outros.

2 EDUCAÇÃO, PANDEMIA E TECNOLOGIA

Hodiernamente, muito se tem discutido sobre a questão da tecnologia, especialmente a moderna, que possibilita a comunicação em larga escala. Durante a pandemia da Covid-19, tal discussão tem se acentuado, sobretudo pelo protagonismo dado aos recursos tecnológicos digitais no formato emergencial de ensino remoto, uma vez que o movimento de ensinar e de aprender tem sido intermediado por elas.

Entretanto, é preciso que se diga que o termo tecnologia não se restringe aos aparatos tecnológicos utilizados contemporaneamente, como o celular, o computador, a internet, entre tantos outros. Na prática, esses objetos se referem às tecnologias digitais, ou seja, formas tecnológicas mais complexas. Entretanto, tem-se também outras formas de tecnologia mais simples, como o livro, que no período clássico era concebido como uma avançada forma de tecnologia, enquanto que, na pré-história, a lapidação de ossos foi uma tecnologia fundamental para o engendramento dos primeiros utensílios domésticos, e a invenção e o aperfeiçoamento da roda foram e ainda são tecnologias essenciais para a locomoção humana.

2.1 (Re)pensando conceitos

Em um resgate histórico, Oliveira (2008) traz a historicidade da palavra tecnologia, que pode ser explicada pela evolução de sua terminologia a partir de três termos que se complementam: a técnica, a *techné* e a tecnologia. A técnica se refere ao período da pré-

história, isto é, “a técnica é tão antiga quanto o homem [...]”. Essa técnica se refere ao saber fazer, o que, por sua vez, possibilita a fabricação de artefatos, como os instrumentos domésticos pré-históricos e as primeiras ferramentas com fins teleológicos, como machados, facas, etc. Isso indica que a técnica compreendia um saber fazer que transformava a natureza em favor do homem (OLIVEIRA, 2008, p. 03).

Posteriormente emerge a *techné*, no período clássico grego, a qual se caracteriza, fundamentalmente, como uma atividade voltada à solução de problemas práticos da vida humana. Desse modo, ela buscava facilitar a existência dos indivíduos, sendo aplicada na medicina e na construção de edifícios e de instrumentos úteis ao homem, especialmente após a transição do período medieval para o moderno e a consequente ascensão da classe burguesa.

Esse termo, todavia, afastava-se da *episteme*³ e, por outro lado, aproximava-se de “uma conduta certa numa atividade específica e que subordina a uma série de conhecimentos repassados através da educação” (OLIVEIRA, 2008, p. 05). Em outras palavras, tratava-se de um saber puramente prático que se aperfeiçoava por meio da educação passada de uma geração à outra (OLIVEIRA, 2008), sendo, portanto, uma forma de técnica mais elaborada e sistematizada.

O termo tecnologia, por sua vez, é inaugurado na modernidade, momento em que ocorre

o declínio do feudalismo, provocado pelas mudanças que ocorreram nesta época (incremento do comércio, urbanização e progressiva substituição da lei divina pela razão), possibilitou, necessariamente, desenvolvimento de um novo saber – a ciência e a técnica modernas ou tecnologia (OLIVEIRA, 2008, p. 06).

Esses movimentos históricos transformaram profundamente a vida humana, pois a racionalidade⁴ passa a se sobrepor ao sobrenatural e à religião, de maneira a estabelecer, para o homem, como objetivo principal, a busca pela satisfação das necessidades produtivas que a modernidade impõe por meio da sociedade capitalista, as quais são balizadas pela Revolução Científica fundada no século XVII. Nesse sentido, a tecnologia aparece como “objeto técnico como resultado do conhecimento científico e não como produto da experiência e inventividade de artesãos”, o que, em outro momento, foi uma característica da antiga técnica (CHAUI, 2016, p. 13-14).

Assim, a técnica aliada à ciência se eleva a um alto nível de aplicabilidade na vida cotidiana, de modo que esse período passa a ser denominado de diferentes maneiras: Revolução

³ “[...] ciência, isto é, saber verdadeiro [...]” (CHAUI, 2002, p. 253).

⁴ Tem origem na palavra “razão” que significa pensar ordenadamente, com clareza e exprimir-se de forma corretamente, tal como as coisas são (CHAUI, 2000)

Científica, Revolução Tecnológica, Revolução Informacional ou Terceira Revolução Industrial. Nele, o computador e a internet se tornam os instrumentos centrais, visto que possibilitaram a comunicação em escala global, porquanto tornam “o mundo pequeno e interconectado por vários meios, sugerindo-nos a ideia de que se vive em uma *aldeia global*” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, grifos dos autores).

2.2 A apropriação das tecnologias pelo discurso capitalista

Na modernidade também ocorre a mundialização do capitalismo e de sua ideologia voltada para a produção, especialmente fundada no modelo produtivo toyotista⁵, onde o seu principal marco é a flexibilização. O trabalho passa a se flexibilizar e o trabalhador a desempenhar diferentes funções dentro do processo produtivo, quebrando a rigidez antiga do fordismo/taylorismo. Nesse modelo a capacidade intelectual do trabalhador é explorada e utilizada em favor da produção de mais valia, por outro lado, os contratos de trabalho são precários, carga horária é maior e os sindicatos não possuem força. (ANTUNES, 2009).

Em consequência disso, a visão capitalista de produção e flexibilização se instala na sociedade e no modo de viver, inaugurando novos paradigmas para a vida humana e também para a educação e para as práticas escolares. A influência de organismos internacionais e com fins econômicos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e o Banco Mundial são bons exemplos para se entender essa intervenção do capitalismo na escola, uma vez que têm ditado políticas públicas e diretrizes em favor da formação de mão- de-obra para o mercado capitalista (FRIGOTTO, 2010). Somado a isso, está o fato de que o capital também se apropriou das tecnologias, uma vez que vislumbrou nas mesmas a possibilidade de mais exploração e a produção de lucros maiores. Esse alinhamento do capital com as tecnologias altera profundamente a utilidade das mesmas, de modo que as transformam conforme as suas necessidades.

Nessa perspectiva, as transformações advindas no modo de produzir e, conseqüentemente, de viver conforme o padrão capitalista afetaram fundamentalmente o papel da escola e do conhecimento, haja vista que estes foram eleitos como elementos básicos para o desenvolvimento econômico e para a produção, ou seja, a educação, a escola e o conhecimento

⁵ “O toyotismo (ou ohnismo, de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota), como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país” (ANTUNES, 2009, p. 56).

se tornam fundamentalmente tendências para a expansão do capitalismo. E com as tecnologias a seu favor o discurso que reverbera é o da “fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens” (SAVIANI, 2017, p. 43), processo que está a todo vapor durante a pandemia.

De fato, a pandemia da Covid-19 vem retratando claramente os interesses econômicos na escola a partir do crescente domínio das tecnologias sobre as práticas educativas, os quais são incentivados pelos próprios órgãos governamentais e pelas instituições econômicas, já mencionadas anteriormente, como forma de alienação e pura instrumentalização dos alunos. O que fundamenta, no entanto, esse discurso é o estado de calamidade pública enfrentado por todo o mundo, situação que é acentuada em países periféricos como o Brasil que ultrapassou as 600 mil mortes por Covid-19⁶.

2.3 Educação, escola, pandemia e ensino remoto: um panorama sintético

Com a pandemia, as aulas presenciais foram transportadas para o formato remoto – Ensino Remoto Emergencial (ERE), no qual as tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são utilizadas para a mediação das aulas. Entretanto, nesse movimento inédito, duas categorias têm sido constantemente desafiadas: os professores e alunos. Os professores passaram a trabalhar sob as regras do *home office*, ou seja, em casa, fazendo uso de seus próprios instrumentos e aparatos tecnológicos, como celular, internet, computador, entre outros necessários ao ensino remoto. Somado a isso, houve a intensificação da carga de trabalho, visto que precisam estar disponíveis para os discentes e para a família quase que em tempo integral. Tais ocorrências têm resultado em uma indefinição dos momentos dedicados ao trabalho e ao descanso, de forma que a vida profissional tem se mesclado à doméstica (PONTES; ROSTAS, 2020).

A respeito desse assunto, Saviani (2021) salienta que os docentes tiveram que enfrentar a transposição das aulas presenciais para as aulas remotas sem preparo algum, o que se tornou, de certa forma, um processo desgastante, pois os docentes ficaram sujeitos a um grande controle de seu trabalho, bem como a uma grande fadiga devido às adaptações necessárias. Ademais, os professores também tiveram que enfrentar uma gama de novas informações e tutoriais diversos,

⁶ G1. **Mortes e casos de coronavírus nos estados.** Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>. Acesso em: 11 out. 2021.

compartilhados para auxiliar no uso das ferramentas digitais. Quando o foco é alterado para os estudantes, o que se encontra são casos de exclusão,

uma vez que a inclusão digital no Brasil ainda está longe de ser uma realidade. Nessa conjuntura de exclusão, Boaventura Santos (2020) aponta que, durante a pandemia, há grupos que estão sendo atingidos de forma mais severa, visto que já possuem um histórico de marginalização social. Assim, o autor menciona oito grupos, a saber: a) as mulheres; b) os trabalhadores informais; c) os trabalhadores de rua; d) populações de rua; e) os moradores das periferias; f) os imigrantes e refugiados; g) as pessoas com deficiência; h) e os idosos. Em outras palavras, são sujeitos que, de fato, fazem parte do público atendido pela escola pública brasileira. Logo e de maneira bastante sintética, esse é o panorama da educação brasileira durante o ensino remoto.

2.4 A mediação pedagógica no contexto do ensino remoto: (re)pensando caminhos

No movimento reflexivo de se pensar um cenário onde o ensino remoto funcionaria, Saviani (2021) destacou alguns pressupostos que seriam imprescindíveis para o enfrentamento da pandemia no âmbito educacional, sendo eles: a) diálogo, afim de promover a democracia na definição de políticas educacionais para o enfrentamento da pandemia; b) a partir disso buscar as condições de trabalho; c) posteriormente, os investimentos nas plataformas virtuais públicas, uma vez que o ensino remoto tem se valido, em sua grande maioria, de plataformas empresariais, como a *Google* e *Facebook*, por exemplo; d) e por fim, o diagnóstico real das instituições e público que atende, de modo que fosse possível a inclusão de todos. Mediante a efetivação desses pressupostos poderia se pensar nos espaços de aprendizagem, na reorganização do calendário escolar e nas práticas a serem desenvolvidas. Entretanto, é evidente que tais pressupostos não se efetivaram e a realidade tem sido outra.

Entretanto, este estudo, na busca de tentar, minimamente, contribuir para a melhoria do que está posto: a) a pandemia; b) o ensino remoto; c) os desafios para docentes e alunos, e de buscar colocar em questão o real, traz a luz a conjuntura da mediação pedagógica no contexto do ensino remoto como uma contrapartida as aulas tradicionais e instrumentais que têm perseverado nas aulas *on-line* durante a pandemia. A esse respeito, Alves (2020) assinala que

As práticas docentes que vêm sendo realizadas reproduzem o que tem de pior nas aulas presenciais, utilizando um modelo de interação broadcasting, no qual os professores transmitem informações e orientações para um grupo de alunos que nem sempre consegue acompanhar o que está acontecendo nesses encontros virtuais e

participar. Esse é um clássico exemplo de uma perspectiva instrumental da tecnologia.

Portanto, a mediação pedagógica proposta aqui se funda no sentido de um exercício intelectual que intenta a superação desse panorama e “ir além da perspectiva instrumental das tecnologias”, uma vez que isso “pode favorecer a criação de espaços ricos de significados, de aprendizagem” (ALVES, 2020, p. 358). Tal exercício, porém será feito sem se esquecer das incoerências óbvias do ensino remoto e sem nenhuma aspiração de fortalecer o discurso da permanência deste formato na posteridade, já que o mesmo tem se mostrado fundamentalmente contraditório e, sobretudo, dotado de um discurso acrítico, econômico e instrumental.

Feitas essas ponderações, é preciso retomar as palavras de Nóvoa (2020) ao afirmar que a pandemia não deve mudar a função da escola. O foco permanece sendo a aprendizagem dos alunos e o professor permanece sendo fundamental nesse processo de mediação do conhecimento. No entanto, Saviani (2021) lembra que o cenário da pandemia trouxe desafios para o professor enquanto mediador pedagógico e intensificou outros que já existiam. Os docentes tiveram de, rapidamente, inventar e reinventar a prática pedagógica desenvolvida nas unidades escolares, a fim de buscar meios de garantir que o processo educacional não parasse durante o isolamento social. Nesse contexto, deve-se levar em consideração que o ensino mediado por tecnologia é um desafio, cujo processo pressupõe o encontro, assim como afirma Freire (2004) ao destacar que não existe docência sem discência. De fato, o ensino se volta à aprendizagem num ato solitário; no entanto, ao ser mediado, torna-se uma ação que se constrói conjuntamente entre os sujeitos participantes desse processo, sobretudo pela troca socializadora que o encontro propicia.

Contudo, não se trata de qualquer mediação, mas aquela que possibilita sair de um estágio básico, onde privilegia-se apenas a conexão aos equipamentos. Para isso, é

necessário um estágio intermediário que envolve aspectos que impactam na formação que leva à capacitação intelectual. Esse estágio intermediário imprescindível é o da mediação. A mediação aqui deve ser vista como uma estratégia de impulso, capaz de estimular o sujeito a avançar para chegar ao nível mais elaborado de promoção da inclusão digital, ou seja, aquele estado capaz de possibilitar aos usuários as condições para interagirem por meio da criação, da produção e da difusão de informações e conhecimentos (NEVES; COUTO, 2012, p. 249).

Com a mediação do professor, o indivíduo tem potencial para participar, compartilhar e interagir, uma vez que, por meio das redes, acontece um processo abrangente e diferenciado que rompe diversas barreiras, tais como as culturais, as de distância e outras. Nesse contexto, ampliam-

se os espaços de comunicação até então inexistentes e, consequentemente, ampliam-se as fontes de informação, transpondo gradativamente o exercício do conhecimento (MARCON, 2020).

E quem impulsiona esse tipo de mediação? O professor. O professor mediador é aquele que conduz a relação cognitiva do aluno de maneira a resolver problemas, a fim de que o indivíduo se aproprie do conhecimento, ou seja, o trabalho docente voltado para a mediação deve pleitear o conhecimento do aluno ainda não iniciado, com o objetivo de buscar o aprendizado que o discente necessita (LIBÂNEO, 2013). Portanto, a mediação pedagógica envolve interações entre todos os indivíduos que estão no processo de ensino e aprendizagem, bem como entre eles e os recursos e o ambiente, onde acontece a aprendizagem.

Não obstante, a mediação necessita estimular o envolvimento, a criatividade, a autonomia, ou seja, os elementos que possibilitam ao indivíduo a construção do próprio conhecimento e que precisam ser considerados no processo. A esse respeito, Marcon (2020) destaca que a pedagogia mediada precisa superar a transmissão de conteúdo e a escola, por sua vez, necessita

selecionar os elementos culturais fundamentais para a humanização dos indivíduos. Chamamos estes elementos de “clássicos”, definidos desse modo pela contribuição que oferecem ao desenvolvimento humano, mesmo que em tempo histórico distinto daquele em que foram elaborados, tanto quanto não se opondo necessariamente ao atual ou moderno. Se pretendemos atingir o objetivo de colaborar com uma formação omnilateral, então não nos servirão quaisquer conteúdos e, daí, a necessidade de sua escolha criteriosa (SAVIANI, 2021, p. 40).

Neste viés, Moraes (2020) retoma a ideia de Marcon (2020), ao enfatizar que o ensino mediado por tecnologias pode ser um ensino promissor, principalmente no que se refere a tempos de isolamento social, mas que faz-se necessários projetos elaborados, organizados e críticos, de modo a não contribuir para que o processo educativo permaneça apenas na transferência de conteúdo. Para que a mediação ocorra, é necessário que existam trocas dialógicas de experiências, desafios e problemas a serem levantados e resolvidos. No papel de mediador, o docente deverá compreender que o conteúdo terá sentido social para os seus discentes. Não obstante, quando conteúdos inapropriados do seu significado social são propostos, consequentemente, não haverá mediação e, por sua vez, não haverá aprendizagem e nem desenvolvimento.

Nesse contexto, a pandemia deixou evidente que nada pode substituir o papel mediador do docente, cuja função, de acordo com Nóvoa (2020), não é de aplicar tecnologias prontas ou didáticas de atividades maçantes, mas de assumir plenamente seu lugar como construtor de conhecimentos. Assim, a presença da tecnologia não deve ser concebida como substituta do papel ocupado pelo professor na mediação das aprendizagens, porém deve ser vista como auxiliar a essa mediação, uma

compreensão fundamental no contexto pandêmico em que as tecnologias têm sido compreendidas como redentoras dos problemas educacionais.

Vale ressaltar, todavia, que os desafios e problemáticas da educação e da escola brasileira não foram ocasionados exclusivamente pela pandemia. Na verdade, esta é uma realidade que excede o período pandêmico. Nesse propósito, é inegável que as tecnologias e o ensino remoto nos moldes em que estão postos impedem uma educação democrática, sendo preciso repensar esse formato em direção aos pressupostos já indicados anteriormente por Saviani (2021).

Ademais, considera-se de grande relevância que a inserção dos aparatos tecnológicos nas práticas educativas sejam repensados quanto a seus sentidos e interesses, uma vez que, a partir do que está em vigência, têm-se levantado problemas extremamente preocupantes para a construção do conhecimento, visto que a sobrecarga de trabalho destinada aos docentes impossibilita a mediação pedagógica necessária para o ensino, bem como a falta de acesso dos discentes aos recursos básicos tem negado o direito de aprender.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas neste ensaio fica evidente os desafios impostos pelo ensino remoto. São desafios tanto para alunos quanto para professores. Para os docentes os desafios que se sobressaíram certamente foram a sobrecarga de trabalho e as dificuldades em se adaptar ao formato remoto, tendo em vista que a formação voltada para o manejo de tecnologias, por vezes, nem é contemplada na formação de professores. Para os alunos, os desafios se situam principalmente na falta de acesso aos recursos básicos exigidos pelo ensino remoto, o que, por sua vez, denuncia as contradições impostas desse formato de ensino, afinal, em um país historicamente demarcado pelas desigualdades sociais, a democratização do acesso as tecnologias da informação está longe de ser uma realidade.

É ainda importante mencionar que o ensino remoto tem atendido, sobretudo, aos interesses econômicos que buscam empreender a educação a distância e vislumbram no ensino remoto uma oportunidade para isso. Nesse sentido, é preciso que se busque ultrapassar esse discurso onde as tecnologias são incorporadas ao capitalismo e, por sua vez, refletidas na escola como instrumento de formação de mão-de-obra. Pensando nisso, é que se discute neste ensaio a questão da mediação pedagógica durante o período em que o ensino remoto se coloca como proposta.

Por fim, é preciso enfatizar que este estudo não intentou reforçar ou negar a relevância do ensino remoto, mas se propôs a refletir sobre as questões que circundam esse formato e as implicações do mesmo no contexto escolar. Este é um assunto complexo e que, efetivamente,

necessita de novas pesquisas, sobretudo, sobre as consequências do mesmo na educação no cenário pós-pandemia, já que não se pode negar que há perspectivas inéditas para a posteridade, tanto nas tecnologias aliadas a educação quanto na reflexão da formação de professores e nas suas práticas. O exercício de se pensar o que está posto é, certamente, o caminho para mudança de realidades e é nisso, portanto, que este estudo se sustenta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz; ALVES, Lyn. Letramento Digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 12, Nº. 28, Set./Dez.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo – SP: Boitempo, 2009.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 8, n. 3, p.348–365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 11 out. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles, volume 1. 2ª.ed., rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Atopia e Acronia**: do espaço ao ponto e do tempo ao instante. In: COÊLHO, Ildeu Moreira e FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Org.). Universidade, cultura, saber e formação. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e Tempo Docente**. 1ª ed. São Paulo: Papirus, 2013. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização - 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

MARCON, Karina. INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: QUE EDUCAÇÃO ESTAMOS PRATICANDO E PARA QUEM? **Criar Educação**, Criciúma, vol. 9, nº 2. 2020.

MORAIS, Gleison Araújo. REFLETINDO INCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: ações que transformam exclusão na inclusão no ensino

remoto emergencial. **XIV Congresso Internacional de Língua e tecnologia on line**, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17701. Acesso em: 05 out. 2021.

NEVES, Barbara Coelho; COUTO, Edvaldo Souza. Convergência de recursos e mediação para inclusão digital: casos baianos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 245-257, out./dez. 2012.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. A técnica, a *techné* e a tecnologia. Itinerarius – **Revista Eletrônica do curso de Pedagogia do Campus Jataí, UFG**, vol. 2, n. 5, jul/dez. 2008, p. 1-13. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/20417/19175>. Acesso em: 27 set. 2021.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Marcia Helena Sauer Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, v.18, especial 2020, p.278-300. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/1923/1597>. Acesso em 11 out.2021.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Letramento digital e ensino remoto: reflexões práticas. **Debate em Educação**, Maceió, vol. 12, número especial 12, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SAVIANI, Demerval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In LOMBARDI, José Caludinei (org). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegações Publicações, 2017, p. 31 a 45.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na Pandemia**: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade ANDES-SN, ano XXXI, janeiro, 2021.

ENSINO REMOTO E O TRABALHO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO CONTEXTUALIZADA

Iris Maria dos Santos Farias¹
Maria Aparecida Pereira Viana²

RESUMO

O presente trabalho é oriundo da pesquisa de Mestrado em Educação em andamento, a qual visa discutir o trabalho docente de escolas de Maceió no período remoto durante a pandemia do século XXI (COVID-19). Sabe-se que o respectivo profissional teve seu trabalho intensificado por meio da utilização de Tecnologias Digitais (TD), sendo as aulas ocorridas de forma online. Objetiva, apresentar de forma contextualizada como a mudança impactou a rotina de docentes, em que as aulas costumeiramente eram realizadas no presencial e no momento tão repentino passaram a ser realizadas online. O estudo está fundamentado em Freire (2005), Vygotsky (1989;1991) e Nóvoa (2009) entre outros, em busca da compreensão do objeto de estudo, relacionando-se à docência na cultura digital. Apresenta-se uma metodologia qualitativa com delineamento de estudo de caso, ainda em andamento.

Palavras-chave: Ensino remoto. Formação Docente. Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

The present work comes from the master's degree thesis in Education in progress, which aims to discuss the teaching work of schools in Maceió in the remote period during the pandemic of the 21st century pandemic (COVID-19). It is known that the respective professional had his work intensified via the use of Digital Technologies (DT), through online classes. As an objective, we seek to present in a contextualized way how the change has impacted the routine of teachers, where classes were usually held in person and, at such a sudden moment, they began to be held online. The study is based on Freire (2005), Vygotsky (1989;1991) and Nóvoa (2009) among others, in search of understanding the object of study, relating to teaching in digital culture. A qualitative methodology is presented by a delimitation in a case study, still in progress.

Keywords: Remote teaching; Teacher Training; Digital Technologies.

¹ Graduada em Pedagogia Licenciatura e Mestranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas, grupo de pesquisa Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância (PPGE/CEDU/UFAL). E-mail: iris.farias@cedu.ufal.br.

² Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, com atuação na graduação e pós-graduação; atualmente na função de Coordenadora Ajunto da Universidade Aberta do Brasil/UAB/UFAL. Grupo de pesquisa Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância (PPGE/CEDU/UFAL). E-mail: vianamota@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Durante o ano letivo de 2020 vivenciado a pandemia³ (atualmente um pouco controlada) – o novo corona vírus (covid-19) – muitos docentes, tiveram que se adaptar, e assim, continuar suas atividades por meio de plataformas digitais respeitando e cumprindo o isolamento social estabelecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e orientações feitas pelo governo do estado de Alagoas e município de Maceió. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO, 2020), pelo menos 190 países – incluindo o Brasil - optaram pelo fechamento das escolas, impactando 70% dos estudantes do mundo. Na tentativa de minimizar as consequências da suspensão das aulas, muitas instituições optaram pelo ensino remoto.

Desse modo, pretende-se analisar as metodologias lecionadas durante o período de aulas remotas ministradas por docentes de escolas de redes pública e privada de Maceió, ao observar que a rotina foi modificada para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, passando-se do presencial para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) “aprender a aprender, aprender a se adaptar e a se reinventar passou a fazer parte de nossa rotina” (TORRES; COSME; SANTOS, 2021, p.3), o trabalho docente passou a ser reinventado, readaptado, cumprindo, assim, as demandas das aulas virtuais. De acordo com Santana, Pinto e Costa (2015, p. 101) “[...] as rápidas transformações tecnológicas que caracterizam a época atual, marcadas pela ubiquidade da internet e tecnologias digitais contribuíram de forma decisiva para o surgimento de um novo paradigma [...]”. Considera-se que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão sendo utilizadas com mais frequência, principalmente após a chegada da internet, havendo, assim, uma grande contribuição relacionada à comunicação e à informação.

É essencial que o docente obtenha mais conhecimentos por meio de formação continuada, para assim saber desenvolver na prática um contexto mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, “protagonistas de sua formação profissional ao longo da vida” (ARARIPE; LINS, 2020, p. 6), trazendo uma visão transformadora, a conciliar o seu conhecimento pedagógico e sua experiência da prática docente com o uso das TDIC. Pode-se levar em consideração que estamos nos adaptando a novas realidades sociais desafiadoras com um novo modelo de ensino, assim como novos recursos a serem utilizados durante as aulas e

³ De acordo com o Parecer CNE/CP 5/2020 - A Organização Mundial da Saúde alegou a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes, caracterizando como pandemia, no dia 11 de março de 2020.

comunicação com os alunos, integrando o planejamento do docente de ensino remoto. As mudanças históricas relacionadas à formação do docente e suas práticas pedagógicas vêm ocorrendo durante anos, razão pela qual “efetivamente a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas” (SAVIANI, 2007, p.100).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴, na Seção III, art. 32, parágrafo 4º, “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. A demanda atual exigiu que a relação entre docentes e alunos permanecesse de forma conectada por meio de aulas virtuais, havendo, assim, uma exigência de novas mudanças metodológicas. As tecnologias digitais estão cada vez mais sendo rebuscadas, pois, desde a década de 1990, surgiram “como uma infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (LÉVY, 1999, p.32,).

Diante da atual circunstância, as tecnologias digitais trazem novas possibilidades educacionais e comunicativas presentes na cultura digital, as quais influenciam tanto para as mudanças sociais quanto para seu uso e desenvolvimento, podendo ser utilizadas como “mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente” (MORAN, MASETTO, BERHENS, 2007, p.56). Porém, é importante destacar o despreparo na formação de docentes diante do manuseio de recursos tecnológicos agregados a práticas pedagógicas frente ao cenário atual, daí “[...] a necessidade da formação continuada de professores concebida em uma perspectiva de formação ao longo da vida, um movimento de transformação e aquisição de saberes para enfrentar os novos tempos com vistas à renovação de suas práticas pedagógicas” (MELO, 2015, p. 12).

Mesmo considerando essas novas transformações que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) vêm trazendo a respeito da agilidade de conexão, é importante trazer como reflexão a formação dos docentes para a educação, ao manusear os recursos tecnológicos como de fundamental importância em meio à contemporaneidade na apresentação de suas aulas. Nesse propósito, de acordo com a situação momentânea em que as TDIC estão contribuindo numa grande relevância acerca do ensino-aprendizagem e os docentes trabalharam de maneira remota, constrói-se as seguintes perguntas: a formação docente está coerente com a realidade? O Ensino Remoto obrigou algum conhecimento extra-acadêmico aos docentes? Desse modo, pretende-se analisar os aspectos que contribuem como uma nova

⁴ LDB – LEI 9394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

didática-metodológica no âmbito educativo, possibilitando favorecer com aspectos positivos diante da realidade vivenciada por meio de aulas virtuais, dando uma ênfase na visibilidade do profissional de licenciatura.

À vista disso, são necessários embasamentos teóricos que justifiquem o ponto de vista da pesquisadora, e, sobretudo, esclareçam seu objeto de estudo, diante das teorias apresentadas mediante a temática escolhida. As fontes bibliográficas que darão suporte teórico à pesquisa fundamentam-se nos pressupostos de Kenski (2003), Lévy (1999), Libâneo (2001; 2011), Freire (1996), Nóvoa (2009), Vygotsky (1989; 1991), Mattar (2017)⁵ e Silva (2014;2015)⁶ dentre outras referências as quais discutem os estudos a serem analisados.

A princípio, obtém-se como objetivo geral: analisar as perspectivas docências frente a pandemia durante o período de aulas remotas. Como objetivos específicos **a)** demonstrar como os docentes tiveram que lidar com as Tecnologias Digitais (TD) como mecanismo para o processo de ensino-aprendizagem; **b)** refletir a formação docente diante do ensino remoto; **c)** descrever o referencial teórico que âncora a formação docente mediante aos recursos tecnológicos na realidade momentânea.

O pressuposto desse artigo está entrelaçado nos processos de ensino e aprendizagem voltados ao período de aulas remotas lecionadas por recursos digitais. Realça também a importância da formação docente diante da mediação das tecnologias modernas, enaltecendo uma aprendizagem significativa. Além disso, procura-se trazer contribuições para os estudos da Linha de Pesquisa “Tecnologia da Informação e Comunicação da Educação” do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas, a qual participo e pesquiso.

2 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo fundamentado na abordagem da pesquisa qualitativa, visando, assim “descrever um problema de pesquisa que possa ser melhor compreendido ao explorar um conceito ou um fenômeno” (CRESWELL, 2007, p.88). Diante disso, delineia-se como campo investigativo, estudo de caso, o qual “é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e

⁵ MATTAR, J. Educação e tecnologias: refletindo e transformando o cotidiano. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. v. 1.

⁶ [SILVA, Marco](#). Formação de Professores para a Docência Online. 1ª. ed. Santo Tirso: Whitebooks, 2015; SILVA, Marco. Sala de aula interativa (7ª edição). 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

relacionados” (YIN, 2015 p.4). O estudo de caso possibilita realizar observações com o intuito de obter os dados coletados.

Sendo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação em andamento, o respectivo artigo, apresenta-se como estratégia de pesquisa, uma revisão bibliográfica consultada em bancos digitais usando as palavras-chave: “ensino remoto”, “covid-19 e professores”, “Tecnologias Digitais (TD)”. Sendo lidos os títulos, resumos e, assim, selecionando os artigos que tratam sobre ensino remoto e a formação docente diante do uso das Tecnologias Digitais (TD).

Um dos profissionais que estão trazendo uma grande contribuição acerca do ensino remoto no período de pandemia são os docentes, os quais estão sendo desafiados a lidarem com uma situação emergencial tão repentina, não planejada para vivenciar a nova forma de ensino, que é a de levar uma didática educacional para o ambiente online, necessitando, assim, de uma criatividade, tendo em vista que a dinâmica foi substituída pela virtualização, possibilitando construir conhecimentos significativos. Desse modo, “nesse novo ambiente de aprendizagem, o professor precisa ir além, motivar, aguçar a curiosidade, instigar a pesquisa, provocar a reflexão, o desenvolvimento do pensamento crítico” (OLIVEIRA, 2020, p.39).

3 O TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO DE AULAS REMOTAS

Em tempos de pandemia, docentes tiveram que se adaptar à nova modalidade de ensino por meio das tecnologias, usufruindo de ferramentas que pudessem trazer à tona o benefício do ensino e aprendizagem diante da nova realidade. De acordo com Cunha et al. (2021, p. 171):

O desafio na Educação em Pandemia foi a mudança da metodologia aplicada antes na educação, pois agora mudou-se tudo, onde professores tiveram que reinventar-se e descobrir novas maneiras das atividades remotas chegarem a seus alunos, cuja as aulas são pela internet (telefones, notebooks), ou a forma impressa buscada em data e hora marcada na escola, realidade esta de todas as escolas Brasileiras.

Desse modo, o trabalho do docente passou por uma experiência a qual nunca tinha vivenciado. Além de tornar sua casa como um ambiente propício a uma sala de aula, passou a desdobrar-se a respeito de aulas sobre tecnologias para a realização de aulas virtuais, planejando e colocando em prática aulas criativas remotas, preocupando-se diariamente com o desenvolvimento dos alunos, reinventando-se diariamente para assim cumprir sua missão de educar, ou seja, preparando-se a cada dia nesse mundo virtual e crescendo, assim, na sua profissão. Em meio a tudo isso, é importante trazer a reflexão acerca da formação do docente pensando na prática de suas estratégias metodológicas para atuar com recursos tecnológicos, já

que “o avanço tecnológico criou as novas tecnologias da comunicação e da informação, provocando uma reviravolta nos modos mais convencionais de educar e ensinar” (LIBÂNEO, 2001, p. 20).

É notório que as Tecnologias da Informação e Comunicação fazem parte de nosso cotidiano, caracterizadas como midiáticas, possibilitando uma modificação na sociedade e em cultura. Qualificam-se pelas personalizações interativas e comunicativas, por meio de diversos aparelhos eletrônicos, principalmente as interações proporcionadas pela internet, tornando um desafio para as escolas e os educadores em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias (KENSKI, 2003).

Com a evolução das tecnologias cada vez mais intensa, fica evidente a relevância de obter conhecimento acerca de seu uso na atualidade. As novas possibilidades de utilização desses recursos “alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e de representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar em atividades ligadas à educação escolar” (KENSKI, 2003, p.23). Essas transformações afetam o trabalho do docente, necessitando de uma qualificação e requalificação profissional (LIBÂNEO, 2011), visando entender que o docente na atualidade não está submetido apenas a passar conteúdos, mas também, estimular os alunos a procurarem fontes de pesquisas, informações que partem de seus interesses e, assim, adquirirem conhecimentos (PIMENTEL, 2011).

A pandemia trouxe a oportunidade de passar as aulas do presencial para o ensino remoto, a fim de cumprir o distanciamento social e, assim, reorganizar atividades por meio de recursos digitais, dando continuidade ao ano letivo. O Conselho Nacional de Educação apresentou, no dia 18 de março de 2020, a decisão de que todos os sistemas e redes de ensino passariam a adotar essa mudança momentânea como meio de prevenir a propagação do vírus. O estilo digital é o ponto inicial para assimilação, compreensão de conhecimento, com “novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos. Seu rápido alastramento e sua rápida multiplicação obrigam-nos a não mais ignorar sua presença e sua importância” (KENSKI, 2003, p. 28). Segundo Lévy (1999, p. 171):

Os estudantes podem participar de conferências eletrônicas desterritorializadas nas quais intervêm os melhores pesquisadores de sua disciplina. A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo.

É possível observar que a utilização de tecnologias digitais abrange novas perspectivas a respeito do processo de midiatização como uma nova maneira de ensinar e aprender, permitindo a comunicação em qualquer tempo e espaço desde que a pessoa esteja conectada por meio de uma rede e um dispositivo acessível. Em consonância com Ferreira, Costa e Pimentel (2019, p. 494) “a Cultura Digital é fundada em um espaço e tempo livre, no qual seu desenvolvimento depende dos processos cognitivos socializados por meio de uma linguagem suportada pelo recurso digital definido”.

Sendo consideradas como itens essenciais atualmente, as tecnologias podem auxiliar a relação entre docentes e alunos em busca da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. É válido salientar a importância do requerimento de docentes com habilidades, boa formação para atender às necessidades individuais e coletivas, estimulando, assim, a construção criativa e reflexiva durante o desenvolvimento. “A aprendizagem online envolve a capacidade das pessoas para relacionar as informações de maneira crítica numa perspectiva globalizada e centrada na resolução de problemas significativos” (MERCADO, 2009, p. 108). Já o docente medeia durante o processo de aprendizagem dos alunos, estimulando-os a situações problematizadoras e novas informações acerca da sua realidade. De acordo com Kenski (2003, p. 64):

A transição da sala de aula, onde costumeiramente os alunos e professores se encontram face a face, para os ambientes virtuais de aprendizagem não é fácil. Alguns aspectos desconsiderados no ensino presencial tornam-se de fundamental importância nessa nova forma de educação. Uma nova linguagem comunicacional se apresenta no espaço da cultura educacional digital.

Acredita-se que dessa forma há uma dificuldade em se adequar à saída do sistema de ensino tradicional para o ambiente virtual, pois há uma habitual convivência com o modo presencial, “o professor transmite o conhecimento através de aulas expositivas e fragmentadas, privilegiando a exposição oral dos conteúdos com enfoque na lógica, ordenação e sequenciação” (VIANA, 2009, p. 276). Já no meio virtual, além de ser um novo ambiente de ensino-aprendizagem, docentes e alunos tentam se adaptar a estabelecer relações, criando uma comunicação, agregação e sintonia com todos os participantes (KENSKI, 2003). Com o ensino online, o docente precisou se reinventar, transformando as aulas tradicionais expositivas em vídeos ou em tempo real, “síncronas, com explicações gravadas, permitindo ao aluno reproduzi-las quantas vezes for preciso” (OLIVEIRA, 2020, p.39).

A formação de docentes e seus desafios frente às mudanças tecnológicas visam a uma didática inovadora, para atuarem nas instituições de ensino. Diante da situação pandêmica emergencial, docentes e alunos tiveram a necessidade de se reinventar nos modos de ensinar e

aprender, sem ter preparação alguma para lidarem com a realidade vivenciada em busca de uma aprendizagem produtiva. “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...] a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais [...]” (FREIRE, 1996, p.69-70).

De acordo com Nóvoa (2009), os docentes, têm uma grande relevância neste início do século XXI, sendo considerados como insubstituíveis para além da promoção das aprendizagens, como também atendendo aos desafios encontrados como a diversidade e no desenvolvimento de metodologias acerca da apropriação de novas tecnologias. “Estamos inseridos na Sociedade do Conhecimento, na qual alunos não aprendem da mesma forma que seus pais ou professores aprenderam anos atrás. É necessário que a postura do educador seja diferente daquela adotada por seus professores no passado” (ARAÚJO, 2020, p. 245). Nota-se o desafio encontrado neste período de pandemia em que docentes têm que lidar com a atual situação, manuseando recursos tecnológicos sem uma preparação, revendo a forma de trabalhar e analisando suas metodologias ao mesmo tempo em que realizam um trabalho de mediador e incentivador de novos saberes, além de compartilharem suas aulas por meio digital.

Nessas condições, refletir na formação de docentes é o ponto crucial diante da atual conjuntura que a sociedade impõe para adaptar-se-á a realidade do século XXI. É indispensável trazer uma análise e conhecimento acerca da preparação de docentes para atuarem nesse cenário educativo presente na atualidade da cibercultura⁷, diante do contexto que está em constantes mudanças, “de convergência tecnológica, de fluidez e desordem, superando concepções centradas no domínio de recursos em favor de um trabalho pedagógico que promova efetivamente a integração do currículo e tecnologia” (PONTES, 2016, p. 29).

Nesta contemporaneidade estamos vivenciando a cultura digital, havendo, assim, a necessidade de desenvolver técnicas mais sofisticadas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky, diante de um contexto que pode influenciar no aspecto cognitivo. Desse modo, é importante demonstrar uma análise crítica abordando o papel do docente diante da atual circunstância, a qual exige uma capacitação para lidar com o avanço tecnológico em busca do seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

⁷ Lévy (1999, p. 17): descreve a cibercultura como um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que desenvolvem juntamente com o ciberespaço.

A esse respeito, Vygotsky (1989) acredita que todo ser humano é construído por meio de relações de comunicação uns com os outros, a partir de instrumentos e mobilização dos meios a serem utilizados. Dessa forma, as tecnologias estão intrinsecamente ligadas à perspectiva sociointeracionista configurando na aprendizagem ocorrente, diante das relações sociais, como bastante importantes no desenvolvimento mediante o novo espaço socioeducativo. Desse modo, Vygotsky, em suas obras, procurou trazer concepções acerca do desenvolvimento intelectual do sujeito, enfatizando a ideologia da Zona de Desenvolvimento Proximal pois ela “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VYGOSTSKY, 1991, p. 58).

Desse modo, o desenvolvimento cognitivo não se limita apenas ao mundo físico, mas também, a todo o conjunto de conhecimento que é fornecido diante do ambiente social. No ensino-aprendizagem virtual cabe ao docente realizar a interação mediada pelo computador, podendo, assim, fazer a mediação pedagógica. Porém, “é necessária, uma maior valorização profissional docente na sociedade brasileira, pois a precarização das condições de trabalho, do salário e, conseqüentemente, das condições de vida dos professores da educação básica” (SANTOS, 2020, p. 128) implica-se em um trabalho desgastante e desanimador.

A pandemia ressignificou as metodologias de ensino, por outro lado, muitos docentes repetiram suas didáticas a transmitir conteúdos “[...] que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39). e, assim, sofrendo consequência pelo é determinado pelas redes educativas de ensino. É importante trazer reflexões significativas acerca da formação dos docentes mediante o uso das tecnologias, pensar não só a teoria, mas colocar em prática metodologias de ensino que alcance a aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O respectivo artigo teve por objetivo apresentar uma reflexão acerca da formação de docentes na atual conjuntura, usufruindo intensificamente as Tecnologias Digitais (TD), as quais tornaram-se essenciais em prol do processo de ensino-aprendizagem, podendo-se considerar, como uma forte aliada à transmissão de ensinamentos, conteúdos e comunicação.

Porém, é evidente que há uma carência quanto a qualificação de docentes quanto ao uso das Tecnologias Digitais (TD) para o processo de construção e socialização de conhecimentos,

buscando-se alternativas em aulas dinâmicas e atrativas e com uma dificuldade em trazer aulas mais participativas e interativas diante do Ambiente Virtual de Aprendizagem. No período pandêmico, com as aulas remotas do ambiente de casa tornou-se de sala de aula a fim de cumprir com a continuidade do ano letivo.

Ao realizar pesquisa acerca do “ensino remoto e o trabalho docente”, um tema contemporâneo e ensurdecido, é tocante poder trazer como algo reflexivo diante do trabalho docente, ao lidarem com os desafios encontrados, serem obrigados (as) a ministrarem suas aulas por meio do ensino remoto. Porém, mesmo diante da cultura digital que se encontra a sociedade, é necessário repensar em políticas públicas que visem não somente a formação docente, como também, a valorização do sistema de ensino que alcance a toda população brasileira, promovendo, assim, a equidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P. D. A evolução da sociedade e a educação: perfil de alunos, professores e as tecnologias dentro e fora da sala de aula no século XXI. Edição especial: Pedagogia em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, (1 sem. 2020). p. 237-253, Jul., 2020.
- ARARIPE, J. P. G. A. LINS, W. C. B. **Integração das TDIC na formação inicial de professores**. São Paulo: CIEB; Recife: CESAR School, 2020. *E-book em pdf*.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos, qualitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre. Artmed. 2007.
- CUNHA, F. I. J. *et al.* As desigualdades no ensino remoto em meio a pandemia: uma comparação entre a educação básica em rede pública e em rede particular. MOURAD, L. A. F. CUNHA, F. I. J. JORGE, W. J. (org.) **Ensino remoto emergencial: experiência de docente na pandemia**. Maringá: PR, Uniedusul. 2021. p.169 – 180.
- FERREIRA F.J.M. COSTA, C. J. S. A. PIMENTEL, F. S.C. A autoria discente na cultura digital. Revista **Linguagens, Educação e Sociedade**. Universidade Federal do Piauí. ISSN 1518-0743, v. 24, p. 491, 2019. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/viewFile/9343/pdf>>. Acesso em 18 out. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. São Paulo. 1996.
- KENSKY, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Prática Pedagógica. Campinas. Papirus. 2003.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34. 1999.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, PR. Editora da UFPR: Universidade Federal do Paraná, n.17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

MELO, F.S. **O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: Inovando pedagogicamente na sala de aula**. Dissertação (Educação Matemática e Tecnológica). 123f. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2015.

MERCADO, L. P. Utilização de casos na educação online. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009. p. 108-128.

MORAN, J. M. MASETTO, M. T. BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora. Campinas – São Paulo. 2007.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa. Educa. 2009.

OLIVEIRA, S. D. F. Pedagog@s e professor@s em tempos de pandemia. Edição especial: Pedagogia em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, (1 sem. 2020) – ISSN- 2175-7003. p. 37-42, Jul., 2020.

PIMENTEL, F.S.C. **Interação on-line: um desafio da tutoria**. Dissertação (Mestrado em Educação). 110 f. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2011.

PONTES, E. L. F. **Cultura digital na formação inicial de pedagogos**. Dissertação de Mestrado em Educação. 286 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2016.

UNESCO. **Reabrir escolas: quando, onde e como?** 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/reabrir-escolas-quando-onde-e-como>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SANTANA, C.M.H. PINTO, A.C. COSTA, C. S. A. A ubiquidade das TDIC no cenário contemporâneo e as demandas de novos letramentos e competências na EaD. **Revista em Rede. Revista de Educação a Distância**. v. 2, p. 100-115. Porto Alegre. 2015. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/31/43>>. Acesso em 09 ago. 2020.

SANTOS, E. N. J. Educação digital em tempos de crise. In: LIBERALI, F. C. (Org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 125-138.

SAVIANI, D. GALAVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 67, 2021, p. 36-49.

TORRES, P. C. COSME, A. SANTOS, E. Educação e tecnologias em contextos de pandemia: uma experiência de aulas remotas. **Revista Cocar**. Edição Especial N.09/202. Dossiê: Educação e tecnologias no contexto da pandemia pelo coronavírus e isolamento social: cenários, impactos e perspectivas. 2021. p. 1-21.



VIANA, M.A. Apropriação e uso das TIC pelos professores de graduação na modalidade da educação a distância. In: MERCADO, L.P. (org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009. p. 270-285.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Marins Fontes. 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social e da mente**. São Paulo. Martins Fontes. 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5.ed. Ed. Bookman. Porto Alegre, RS. 2015.

ESTUDO EXPERIENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM COM USO DE MAPAS CONCEITUAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Valdick Barbosa de Sales Júnior¹

Cleide Jane de Sá Araújo Costa²

Fernando Silvio C Pimentel³

RESUMO

O presente artigo propõe a utilização dos mapas conceituais como procedimento de avaliação para a aprendizagem on-line. Com abordagem qualitativa, exploratória e uso da pesquisa experiencial, foram elaborados vários instrumentos e procedimentos para coleta de dados de uma turma, realizada de forma remota, em decorrência do contexto pandêmico da Covid-19. Com objetivo de responder: Os mapas conceituais podem ser utilizados no processo de avaliação da aprendizagem on-line? Os resultados mostraram-se satisfatórios, com um critério de rubricas e análise dos elementos básicos de construção, foi possível comprovar que os mapas conceituais, podem ser utilizados como procedimento de avaliação da aprendizagem on-line.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Mapa conceitual. Aprendizagem Baseada Na Experiência .

ABSTRACT

This article proposes the use of concept maps as an assessment procedure for online learning. With a qualitative, exploratory approach and the use of experiential research, several instruments and procedures were developed to collect data from a group, carried out remotely, as a result of the Covid-19 pandemic context. In order to answer: Can concept maps be used in the online learning assessment process? The results were satisfactory, with a criterion of rubrics and analysis of the basic elements of construction, it was possible to prove that concept maps can be used as a procedure for evaluating online learning.

¹ Mestre pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na área de Sistema de Recomendações para o ambiente de TV Digital. É doutorando em Educação, na linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (Ufal). Especialista em Redes e Bancos de Dados, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), possui graduação em Ciência da Computação, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Participa do quadro Universo Digital, às quartas-feiras, na TV Gazeta de Alagoas, afiliada da Rede Globo, no Bom Dia Alagoas, consultor de Tecnologias Digitais há mais de 20 anos. É professor adjunto e Coordenador do Curso de Ciência da Computação da Faculdade da Cidade de Maceió – FACIMA. valdicksales@gmail.com.

² Professora Associada III da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), do Centro de Educação, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, na linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (PPGE). Doutora em Educação pela Université de Provence Aix-Marseille I, e em Linguística (UFAL), mestre em psicologia pela Université de Provence Aix-Marseille I, Bacharel em Administração (UFPB), licenciada em Psicologia (UEPB) – Maceió / Alagoas, Brasil – cleidejanesa@gmail.com.

³ Doutor e Mestre, em Educação, pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Tecnologias em Educação (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) e Docência do Ensino Superior (Universidade Cândido Mendes). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral, na Universidade de Santa Catarina e na Universidade de Aveiro (2021). Graduado em Pedagogia (Licenciatura). Tem experiência, na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando, principalmente, nos seguintes temas: aprendizagem, jogos digitais na Educação, gamificação, metodologias ativas, Educação online, webquest, tutoria e avaliação. Integrante do banco de avaliadores institucionais do INEP, atualmente, é líder do Grupo de Pesquisas Comunidades Virtuais – Ufal e professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas. É autor de livros, capítulos e artigos publicados em periódicos especializados na temática das Tecnologias Digitais. fernando.pimentel@cedu.ufal.br.

Keywords: Learning assessment; Conceitual map; Experience-Based Learning.

1 INTRODUÇÃO

Baseados na teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, na qual a aprendizagem se dá pela assimilação de novos conceitos, partindo-se de conceitos preexistentes já possuídos pelo aprendiz, os mapas conceituais, vem a cada dia atraindo mais adeptos e ferramentas digitais para sua confecção (NOVAK ; CANAS, 2010).

Novak (2016), cita que os educadores perceberam que eles são úteis para avaliar e identificar lacunas no conhecimento do aluno, ajudar os professores para identificar os conceitos-chave a serem direcionados em seu ensino, e como uma ferramenta de avaliação para determinar a extensão e a qualidade das novas conexões que os alunos estão capazes de fazer após a instrução do conteúdo.

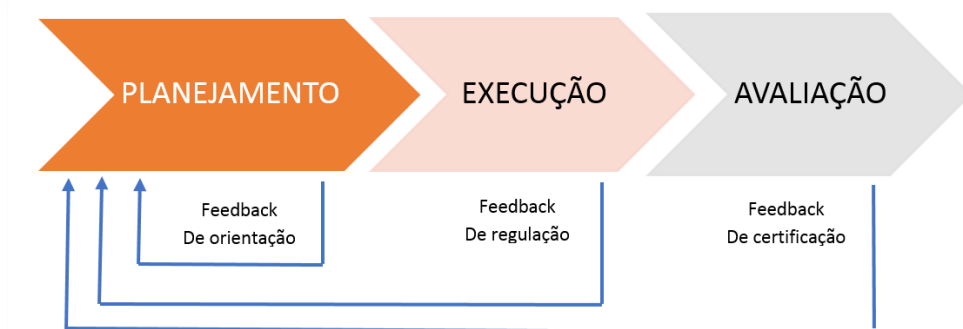
Desta forma, este artigo, fez uso de uma pesquisa qualitativa, considerando a análise de um fenômeno contemporâneo e em seu contexto de vida real, comprovar se os mapas conceituais podem ser utilizados no processo de avaliação da aprendizagem on-line, com objetivo de analisar as experiências de aprendizagem proporcionadas na aprendizagem do desenvolvimento de mapas conceituais como instrumento avaliativo.

Os lócus da pesquisa foram os alunos da disciplina Avaliação da Aprendizagem no contexto da Educação Presencial e a Distância fundamentada no uso das TDIC, do PPGE/UFAL, realizada de forma remota, em decorrência do contexto pandêmico da Covid-19. O período do desenvolvimento da pesquisa compreendeu duas semanas, considerando o período de estudos, planejamento da intervenção, desenvolvimento da intervenção, coleta dos dados, e análise dos dados.

1.1 Avaliação para a aprendizagem

Lemos (1990), apresenta o processo de ensino e aprendizagem, definindo-o em três partes de forma sequencial que pode-se retroalimentar de acordo com o item do processo (Figura 1).

Figura 1. Componentes do processo de ensino e aprendizagem.



De acordo com Lemos (1990), na fase de planejamento (organização, definição dos objetivos, construção dos instrumentos de avaliação e seleção dos métodos e meios de ensino), é uma função de orientação relativa ao processo que será implementado de formação. Esses elementos poderão ser obtidos com uma avaliação diagnóstica. Durante o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, o professor estará em busca de indicadores que o permitam avaliar se o planejamento está seguindo conforme delineado, e poderá efetuar as correções de rumo necessário para o atingimento dos objetivos traçados. A fase de avaliação, é de certificação para verificar se os objetivos foram ou não atingidos. Essa verificação, é, portanto, uma comprovação das atividades de aprendizagem planejadas.

Segundo Kraemer (2005), a avaliação é uma tarefa descritiva, informativa e formativa. Essa ação, é uma ação necessária em qualquer sistema escolar, importante em qualquer processo de ensino e aprendizagem, quando mensura o trajeto entre o ponto de partida e chegada, observando sempre a direção que se deseja para evitar desvios dos objetivos. Geralmente descreve os conhecimentos, atitudes ou aptidões adquiridas no trajeto, fornecendo importantes informações para o professor efetuar as correções e estabelecer meios e estratégias necessárias para o atingimento das metas planejadas para o conteúdo a ser ministrado.

Complementando a compreensão sobre a avaliação como processo para a aprendizagem, Marinho, Fernandes e Pimentel (2021) defendem que a avaliação autêntica visa envolver os alunos na realização de tarefas que incluem situações problemáticas, próximas aos problemas do mundo real. Para os autores, a avaliação deve objetivar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, em particular, favorecem o desenvolvimento de habilidades de pensamento de ordem superior dos alunos. Essa perspectiva da avaliação pressupõe que existe uma articulação com todos os elementos que compõem o processo de aprendizagem.

1.2 Avaliação on-line em tempos de pandemia

A pandemia do Covid-19 que acometeu o mundo, resultou em grandes mudanças em todas as áreas e em especial na educação. Rapidamente levou ao fechamento das unidades de ensino em todo mundo como uma das medidas de saúde pública e na esperança que o distanciamento ajudasse a nivelar a curva de infecção e com isso, vivenciamos uma mudança abrupta para o ensino on-line, levando os professores e alunos a novos desafios e ameaças com as plataformas digitais.

É importante ressaltar que o uso do ensino on-line envolve decisões sobre escolhas do método de apresentação do conteúdo, formas de reter a atenção e interesse no conteúdo, assim como a motivação e os resultados da aprendizagem. Destarte os diversos requisitos exigidos pela situação de pandemia, em que nos encontramos, o foco deste artigo, é sobre a utilização de mapas conceituais para avaliação para a aprendizagem, dentro e fora deste atual momento que vivenciamos.

1.3 Mapas conceituais

Na educação, os mapas conceituais têm suas concepções no trabalho de David Ausubel nos meados do ano de 1963, sobre aprendizagem significativa. Outros pesquisadores, como Lindsay e Norman (1980), da psicologia cognitiva e do tratamento da informação, também estudaram os processos cognitivos, a modelização da memória e a representação do conhecimento segundo uma abordagem teórica das redes semânticas. Mais tarde, a teoria de Ausubel levou Novak e Gowin (1984) a desenvolverem mais especificamente a estratégia de utilização dos mapas conceituais (PATRY, 2004).

Segundo os criadores, Novak e Gowin, mapas conceituais são ferramentas gráficas para organizar, criar e representar informações através de conceitos, relações, proposições e estruturas de inter-relações entre os elementos e, que sejam capazes de expressar um determinado conhecimento (NOVAK, 2016).

1.4 Mapas conceituais como instrumento de avaliação para a aprendizagem

A utilização dos mapas conceituais pode ser compreendida como uma ferramenta de aprendizagem, inclusive ao ser implementada como instrumento de avaliação. Por fazerem uso da aprendizagem significativa, os mapas conceituais permitem realizar e demonstrar os conhecimentos prévios e adicionais ministrados pelo educador (NOVAK; CANAS, 2010) e, pelo fato de iniciarem de uma folha em branco, tecendo uma grande teia de noções estruturadas graficamente e inter-relacionadas, registram um novo conhecimento, e portanto, um processo de avaliação se faz necessário para se estabelecer uma medição do ganho cognitivo daquele aluno.

De acordo com Aparecida de Souza e Boruchovitch (2010), os mapas conceituais favorecem o conteúdo ministrado e o aprendizado, para o aluno e também para o professor, uma vez que permite a compreensão da situação do aluno. Em consequência, os mapas conceituais permitem fornecer indicadores mais precisos para o redirecionamento do trabalho pedagógico, para a regulação do ensino e para a autorregulação da aprendizagem.

2 METODOLOGIA

O desenvolvimento da investigação foi realizado tendo como princípio os encaminhamentos da pesquisa experiencial (KOLB, 1984) , tratando-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, considerando a análise de um fenômeno contemporâneo e em seu contexto de vida real (FLICK; NETZ ,2004).

O planejamento da pesquisa experiencial tomou por base o desconhecimento dos participantes sobre os mapas conceituais e, portanto, necessitavam de uma preparação prévia sobre a conceituação, utilização e desenvolvimento dos mapas para representar e organizar os conhecimentos.

Foram realizados os seguintes passos: criação de um curso on-line no Ambiente Virtual de Aprendizagem, Moodle; avaliação do conteúdo com a preparação de um mapa sobre a fotossíntese; e responder um questionário aberto sobre as impressões do curso e as experiências de aprender mapas conceituais como instrumento de avaliação.

A coleta dos dados foi realizada junto a nove participantes da disciplina realizada de forma remota, em decorrência do contexto pandêmico da Covid-19. Os critérios de inclusão dos participantes foram: a) realização do curso sobre construção on-line de mapas conceituais; b) aprovação no curso comprovado com apresentação do certificado; c) envio do mapa conceitual com a delimitação do tema em Fotossíntese. Os critérios de exclusão foram: a) não apresentação do certificado de conclusão do curso on-line; b) não enviar o mapa conceitual. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, nove participantes foram incluídos como sujeitos da investigação. Todos eram discentes do programa de pós-graduação, sendo seis mulheres e três homens. Seis eram discentes do mestrado e três do doutorado.

Para Miccoli (2014), em uma pesquisa experiencial em contexto de aprendizagem, a narrativa é considerada um importante elemento na coleta dos dados, aqui substituído pela construção individual de um mapa conceitual e todo processo do início ao final (Tabela 1). Sendo assim, nesta investigação utilizamos principalmente a experiência prática com o objeto da pesquisa no desenvolvimento de uma experiência de ensino-aprendizagem que possuía como

foco analisar as possibilidades de utilização dos mapas conceituais como procedimento de avaliação da aprendizagem.

A narrativa que adotamos nesta pesquisa é a procedimental, na ordem que foram propostos, analisando as experiências de aprendizagem. Para a concretização dos procedimentos de coleta, utilizamos dos seguintes instrumentos e realizações (Tabela 1):

Tabela 1. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Instrumento	Procedimento	Objetivo	Contextualização temporal
Mapa Conceitual	Foi solicitado aos participantes do curso, a elaboração de um mapa com a ferramenta <i>Cmaps Tools</i> .	Revelar o quanto aprendeu sobre representar e organizar o conhecimento com os mapas.	Os mapas foram desenvolvidos no experimento realizado <i>on-line</i> e postados no ambiente virtual da disciplina.
	Os mapas postados no ambiente virtual da disciplina, foram analisados com base nas rubricas estabelecidas (Figura 2) e nos conceitos de elaboração definidos no curso <i>on-line</i> .	Aferir o grau de conhecimento alcançado sobre os conceitos básicos dos mapas e sobre as pesquisas adicionais do tema e elaboração correta dos mesmos.	Com limite máximo de entrega de um dia antes da apresentação do seminário da disciplina, os mapas foram analisados.
Questionário semiestruturado	Algumas perguntas foram realizadas sobre o experimento, descritas no anexo 1 disponível em www.valdick.com/Anexos.pdf .	Identificar se os objetivos propostos foram atingidos e as opiniões dos participantes do experimento, sobre a metodologia adotada.	Questionário aberto aplicado ao final da realização do curso e confecção do mapa conceitual.
Observações e registro do experimento.	Durante todas as etapas descritas acima, houve acompanhamento e assistência aos participantes. Acompanhados também pela frequência e realização das	Dar apoio e suporte necessário ao processo de aquisição dos novos	Durante o processo de desenvolvimento dos mapas conceituais e suas análises

	tarefas no AVA Moodle. anexo 3, www.valdick.com/Anexos.pdf	conhecimentos sobre os mapas conceituais, assim como efetuar o registro do andamento do experimento.	

Fonte: Os autores (2021).

Após a coleta, os dados foram tratados para a sistematização da análise, tendo como princípio norteador identificar as possibilidades e limites dos mapas conceituais como instrumentos de avaliação para a aprendizagem. Buscamos identificar como o planejamento e o desenvolvimento do experimento produziu novas aprendizagens, tanto para o pesquisador, como também para os sujeitos envolvidos. Essa análise se baseou também no Ciclo de aprendizagem de Kolb (1984) e estilos de aprendizagem experiencial (Figura 2).

Figura 2: Ciclo de aprendizagem de Kolb e estilos de aprendizagem experiencial.



Fonte: Os autores (2021), adaptado de Van Der Horst e Albertyn (2018).

Os estágios de Kolb (1984) do ciclo de aprendizagem experiencial, envolvem a experiência concreta, ou seja, (a) o sentimento sobre o imediato e a experiência tangível (que

se pode sentir, medir ou mensurar); (b) a observação reflexiva, que circunda a percepção, o resultado das experiências e as novas implicações decorrentes destas observações; (c) a conceituação abstrata, o pensamento e preocupação com a abstração, agregação, classificação e representação simbólica da experiência; (e) e a experimentação ativa, fase final do ciclo que onde o indivíduo aprendeu a experiência, assimilou as informações e é capaz de testar novos comportamento no ambiente externo ao qual viveu a experiência (VAN DER HORST ; ALBERTYN, 2018).

3 RESULTADOS

Kolb (1984), na prática, descreve em seu ciclo de aprendizagem, um ciclo contínuo dos estágios: experiência concreta (agir), observação reflexiva (refletir), conceitualização abstrata (conceitualizar) e experimentação ativa (aplicar). Com base neste ciclo, os alunos vivenciaram as etapas propostas na Figura 2, possibilitando a experiência concreta do agir por meio do curso on-line da ferramenta de criação de mapas conceituais Cmap Tools, na plataforma digital Moodle. Neste ambiente a experiência foi tangível fez com que os alunos, em sua grande maioria, não conheciam os mapas conceituais, experienciassem de forma mais perceptiva seus objetivos e potencial que formas gráficas podem organizar e representar informações em determinado domínio do conhecimento.

Em um segundo momento, exercitaram a observação reflexiva, que de acordo com Kolb (1984), os adultos possuem diferentes maneiras de aprender e dependem de como percebem e processam a realidade. Neste estágio, os alunos fizeram uma interiorização do que foi experimentado e estabeleceram uso das reflexões das experiências em forma de testes na plataforma digital, em buscas de associações, união de ideias, elaboração de características em novos ambientes e convergiram para aplicação prática resultante do novo aprendizado que lhe foram apresentados na plataforma de ensino on-line.

O uso da conceituação abstrata foi observado quando foram conduzidos à prática do aprendizado e começaram o processo conceitual de classificar, abstrair, agregar e iniciar a representação simbólica do tema de fotossíntese proposto e com as rubricas de avaliação em mente (Figura3). Pelos mapas conceituais construídos (anexo 2, disponível em www.valdick.com/Anexos.pdf), foram capazes de expressar as relações das informações em forma de símbolos, conceitos, relações e estruturas inter-relacionadas sobre o tema proposto.

O último componente, experimentação ativa, retrata a hora de aplicar o que foi assimilado, de criar novas experiências e fazer uso das teorias e práticas exercidas na

experiência da aprendizagem. Nessa fase, o aluno é considerado apto para interpretar e colocar em ação seus conhecimentos experienciais assimilados na aprendizagem.

Para avaliação dos mapas desenvolvidos e criação de critérios de julgamento, em nossa pesquisa experiencial, foram adotadas as seguintes rubricas: bom, muito bom, ótimo e excelente (Figura 3). No caso específico deste estudo, a delimitação do tema solicitado dos participantes foi sobre como acontece o processo de fotossíntese, explicitado durante o curso on-line realizado pelos participantes. Nas rubricas, pode-se observar o crescimento, em cada item, do conhecimento aplicado na organização do mapa.

Figura 3. Rubricas utilizadas nas avaliações dos mapas conceituais.

BOM	MUITO BOM	ÓTIMO	EXCELENTE
Fez o Mapa Conceitual do processo de fotossíntese	Fez o processo de fotossíntese mais os efeitos da poluição	Processo de fotossíntese mais os efeitos da poluição e produção alimentar.	Processo de fotossíntese mais os efeitos da poluição e produção alimentar mais uso medicinal das plantas.

Fonte: Os autores (2021).

O desenvolvimento experiencial proposto foi totalmente realizado de forma on-line, da mesma maneira que a disciplina, e fez dos mapas conceituais. O tema foi de como funciona o processo de fotossíntese, e fazendo-se uso das rubricas fornecidas aos participantes Figura 2, apresentamos os resultados da análise dos dados, na tabela 2, abaixo:

Tabela 2 – Resultado das avaliações

PARTICIPANTES	CONCEITO
P1, P2, P7, P9	BOM
P3	MUITO BOM
P5, P	ÓTIMO
P4, P8	EXCELENTE

Fonte: Os autores (2021).

O resultado da avaliação apresentada na Tabela 2, foi resultante de alguns critérios adotados na experiência final apresentada pelos alunos, tais como: construiu o mapa conceitual fazendo uso dos conceitos, relações e proposições dos itens que compõem o tema? Utilizou bem as frases de ligações entre os conceitos? Construiu um mapa com um bom arranjo estrutural? Fez uso complementar do material fornecido pelo professor? Representou bem o

domínio do tema? Atingiu o objetivo proposto? A soma destes cinco itens forma a nota máxima que categorizadas apresentam os conceitos acima.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo da pesquisa experiencial, foi observado o crescimento dos participantes na aquisição de novos conhecimentos para o entendimento e utilização dos mapas conceituais para organizar, criar e representar informações através de conceitos, relações, proposições e estruturas de inter-relações para expressar um determinado conhecimento.

Em uma turma heterogênea, onde apenas uma aluna, possui conhecimento prévio dos conceitos básicos e de criação, obtivemos sucesso no processo de ensino quando preparamos de forma assíncrona, um minicurso, no ambiente Moodle, para o ensino a distância dos mapas conceituais culminado com a utilização da ferramenta Cmaps Tools para sua criação on-line.

Os trabalhos, apresentados nos anexos 1 e 2, disponíveis em www.valdick.com/Anexos.pdf, mostram, não apenas que os participantes conseguiram adquirir o conhecimento proposto, como também, evidenciou o processo experiencial que os mapas conceituais podem ser utilizados como instrumento de avaliação.

Foi possível também analisar o ciclo de aprendizagem de Kolb (1984), demonstrando cada etapa das experiências de aquisição de conhecimento proporcionadas no aprendizado de utilização de mapas conceituais no processo avaliativo, outro objetivo deste estudo.

REFERÊNCIAS

- APARECIDA DE SOUZA, N., e BORUCHOVITCH, E. (2010). **Mapa conceitual: seu potencial como instrumento avaliativo**. 21(363), 173–192. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000300011>.
- FLICK, U., & NETZ, S. (2004). **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 1, 1–59. Disponível em http://www.cin.ufpe.br/~gcb/di/Apresentacao_Cap_14_15_16_-_CIn.pdf, acesso 24/05/2021.
- HADJI, C. (1993). A avaliação, regras do jogo das intenções aos instrumentos. Disponível em <http://www.megajogos.com.br/jogosonline/rouba-monte/reglas>, acesso em 21/03/2021.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning*, Englewood cliffs: Ed. Prentice Hall.
- KRAEMER, M. (2005). Avaliação da Aprendizagem como Construção do saber. **V Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária**, V, 93.
- LEMO, V. V. (1990). O critério do sucesso: **Técnicas de avaliação da aprendizagem**. Disponível em

[http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2041%0Ahttp://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2041/1/O critério do sucesso.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2041%0Ahttp://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2041/1/O%20crit%C3%A9rio%20do%20sucesso.pdf), acesso em 23/04/2021

LINDSAY, P. H., & NORMAN, D. A. (1980). *Traitement de l'information et comportement humain: une introduction à la psychologie*. Editions Etudes vivantes.

MARINHO, P., FERNANDES, P. & PIMENTEL, F. (2021): The digital portfolio as an assessment strategy for learning in higher education, **Distance Education**, doi: 10.1080/01587919.2021.1911628.

MICCOLI, Laura. Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução. **Fino Traço**, 2014.

NOVAK, J. D. (2016). **Innovating with Concept Mapping**. Cmc, 635(CCIS 635), 128–143. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45501-3>.

NOVAK, J. D., e CANAS, A. J. (2010). A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elabora-los e usa-los. **Praxis Educativa**, 5(1), 9–29. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.5i1.009029>.

NOVAK, J. D., e GOWIN, B. (1984). Learning How to Learn. In **Innovative Corporate Learning**. https://doi.org/10.1057/9780230288799_6.

OLIVEIRA, K. L. de, e SANTOS, A. A. A. dos. (2005). Avaliação da aprendizagem na univesidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, 9(1), 37–46. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572005000100004>.

PATRY, J. (2004). Effect of Short Term Training in Concept Mapping on the Development of Metacognition. First Int. **Conference on Concept Mapping**, 1(1983), 503–510. Disponível em <http://eprint.ihmc.us/102/>.

STODDART, T., ABRAMS, R., Gasper, E., & Canaday, D. (2000). Concept maps as assessment in science inquiry learning - a report of methodology. **International Journal of Science Education**, 22(12), 1221–1246. <https://doi.org/10.1080/095006900750036235>.

VAN DER HORST, C. A., e ALBERTYN, R. M. (2018). The importance of metacognition and the experiential learning process within a cultural intelligence–based approach to cross-cultural coaching. **SA Journal of Human Resource Management**, 16, 1–11. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v16i0.951>

GOOGLE FOR EDUCATION NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES NO ENSINO MÉDIO

Jamille Silva Madureira¹
Leonardo Henrique da Silva Bomfim²
Henrique Nou Schneider³

RESUMO

No ensino de programação de computadores é comum que os alunos iniciantes sintam dificuldades, principalmente por exigir raciocínio lógico e matemático. Com a pandemia causada pela COVID-19 e o ensino migrando do presencial para o remoto, as atividades de ensino e aprendizagem aconteceram exclusivamente no ciberespaço. O objetivo deste estudo foi analisar o ensino de programação em turmas do Ensino Médio no modo remoto emergencial por meio da plataforma *Google for Education* como Ambiente Virtual de Aprendizagem e a linguagem *Scratch*. A pesquisa envolveu 61 estudantes e fez uso dos dispositivos: *Youtube*, *Gmail*, *Google Meet*, *Google Forms* e *Google Classroom*. A análise mostrou que, com treinamento adequado dos professores e estudantes, estes recursos digitais são capazes de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem por favorecer um ambiente de comunicação e troca de informação de maneira dinâmica e interativa.

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ciberespaço. Comunicação. Ensino e Aprendizagem. *Scratch*.

ABSTRACT

In teaching computer programming, it is common for beginning students to feel difficulties, mainly because it requires logical and mathematical reasoning. With the pandemic caused by COVID-19 and teaching migrating from presential to remote, teaching and learning activities took place exclusively in cyberspace. The objective of this study was to analyze the teaching of programming in High School classes in emergency remote mode through the Google for Education platform as a Virtual Learning Environment and the Scratch language. The research involved 61 students and made use of devices: Youtube, Gmail, Google Meet, Google Forms and Google Classroom. The analysis showed that, with adequate training of teachers and students, these digital resources are able to assist the teaching-learning process by favoring a environment of communication and information exchange in a dynamic and interactive way.

Keywords: Virtual Learning Environments. Cyberspace. Communication. Teaching and learning. Scratch.

¹ Doutoranda em Educação (UFS), Mestra em Ciência da Computação (UFS). Professora no Instituto Federal de Sergipe, Campus Estância. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação – GEPIED/UFS/CNPq. jamille.madureira@ifs.edu.br

² Mestre em Ciência da Computação (UFS). Professor no Instituto Federal de Sergipe, Campus Estância. leonardo.bomfim@ifs.edu.br

³ Doutor em Engenharia de Produção e Sistemas (UFSC). Professor na Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Informática na Educação – GEPIED/UFS/CNPq. hns@terra.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual é compreendida em um contexto de cibercultura e tem nas TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) suas interfaces de acesso, que estão presentes no cotidiano de todas as esferas sociais, como o trabalho e a educação (DA SILVA; DE LIMA, 2018). A cibercultura foi definida por Lévy (2010) como o conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas e valores que se desenvolvem em conjunto com o ciberespaço, entendido como sinônimo de rede, o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.

De acordo com Marc Prensky (2001) os chamados “nativos digitais”, quando comparados com as gerações passadas de estudantes, aprendem de forma distinta, pois passam por experiências de aprendizagem mais ativas e recorrem frequentemente às TDIC para acessar informações e interagir com os outros.

Neste contexto, a ampliação do acesso às TDIC tem promovido diversas mudanças na educação, dentre as quais pode ser citado o aumento de ofertas de cursos *online* e híbridos (atividades *online* e presenciais). Para dar suporte a esses cursos, são utilizados diversos *softwares* conhecidos como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Os recursos ofertados variam de acordo com cada ambiente e visam auxiliar e promover o processo de ensino e aprendizagem, tais como: fóruns, chats, quadros de avisos, materiais instrucionais, questionários, entre outros (VASCONCELLOS; TAMARIZ; BATISTA, 2019).

Devido à pandemia causada pela COVID-19 anunciada pela OMS em março de 2020, um novo modelo de ensino foi adotado no Brasil: o ensino remoto (VALENTE, 2020). A comunidade escolar migrou para o ciberespaço, caracterizado por Lévy (2015, p. 107) como um espaço do saber, por proporcionar aos indivíduos “maneiras de perceber, sentir, lembrar-se, trabalhar, jogar e estar junto”.

Nesse cenário, o uso das TDIC durante o ensino remoto foi essencial para que as aulas fossem ministradas. Foi necessária a adoção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem que viabilizasse a continuação do calendário acadêmico. A instituição em que este estudo foi conduzido já havia firmado uma parceria com a organização *Google* para o uso da sua plataforma *Google for Education* desde 2016, sendo esta, então, a adotada no ensino remoto emergencial.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência do ensino de programação de computadores por meio da plataforma *Google For Education* como AVA. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, mediante um estudo de caso em duas turmas do

Ensino Médio Integrado ao Técnico no Campus Estância do Instituto Federal de Sergipe durante o ensino remoto emergencial no ano letivo de 2020.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: na Seção 2 encontra-se a metodologia aplicada na pesquisa; a discussão e os resultados são desenvolvidos na Seção 3 e, por fim, na Seção 4 apresenta-se as considerações finais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O objetivo desta pesquisa foi relatar a experiência com a plataforma *Google for Education* como ambiente de aprendizagem no ensino de programação durante o ensino remoto.

A experiência ocorreu entre os meses de setembro de 2020 a abril de 2021 e envolveu 61 estudantes em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico nas aulas de Informática Básica, sendo 26 de Edificações e 35 de Eletrotécnica.

A metodologia qualitativa orienta-se por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista, dando ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos rigorosamente. Desta forma, a abordagem qualitativa tem sido usada em investigações que se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos, incluindo os estudos de caso. Nesta investigação, os dados recolhidos são apresentados por qualitativos, o que significa ricos em fenômenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2016).

Para a execução da pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa a fim de buscar compreender os fenômenos. Trata-se de uma pesquisa-ação com delimitação em estudo de caso, no qual por meio das análises observadas a partir da realidade dos professores e alunos participantes, pôde-se inferir os resultados apresentados na seção a seguir.

Com o objetivo de coletar informações para a pesquisa, foi elaborado um questionário *online* por meio da ferramenta *Google Forms* composto de cinco questões objetivas e cinco dissertativas sobre o período de aulas remotas e a condução da disciplina Informática Básica. A análise estatística das perguntas objetivas foi realizada pela mesma plataforma em que foi elaborado o questionário.

Para compor esse relato, foi realizada a análise de conteúdo a partir das respostas dos estudantes, a respeito das seguintes categorias: acompanhamento e realização das atividades remotas, acesso à internet, dificuldades em acompanhar a disciplina, meios de avaliação, metodologias e conteúdos abordados.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

O ano letivo de 2020 iniciou de forma presencial, no início de fevereiro. Em meados de março, com pouco mais de um mês do início das aulas, o calendário acadêmico foi suspenso devido à pandemia causada pela COVID-19. Como não havia previsão do fim da pandemia, o contato virtual entre professores e alunos foi incentivado pela instituição. Os professores da disciplina Informática Básica já utilizavam algumas ferramentas da plataforma *Google for Education*, como o *Google Classroom*, então, apenas, deram continuidade nos trabalhos.

Porém, foi identificada a baixa adesão dos estudantes, principalmente devido ao fato de não terem um computador ou outro instrumento eletrônico apropriado conectado à internet para a realização das atividades. Nesse momento, o Instituto Federal de Sergipe suspendeu por tempo indeterminado o calendário acadêmico, voltando as aulas apenas em setembro de 2020, após garantir aos estudantes *tablets* e auxílio financeiro para adquirir serviços de internet.

Durante os seis meses da suspensão das atividades, os professores passaram por uma capacitação, com cursos sobre educação à distância e as ferramentas utilizadas nessa modalidade. Especificamente sobre a *Google for Education*, foi ofertado aos professores um curso de 120h, com momentos síncronos e assíncronos, abordando as principais ferramentas da plataforma e suas possibilidades para a educação: *Classroom*, *Meet*, Documentos, Apresentações, Planilhas, *Youtube*, *Drive*, *Forms*, Agenda e *Gmail*.

Pela primeira vez na referida instituição, todo o processo de ensino-aprendizagem aconteceu exclusivamente no ciberespaço, sendo este um momento que precisou de uma adaptação de todos os atores do processo. De um lado os estudantes, que no ensino presencial já apresentavam dificuldades de adaptação do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado ao Técnico, devido à quantidade de disciplinas do currículo. No ensino remoto, essas adversidades foram acentuadas, pois além do excesso de conteúdo, estes alunos tiveram que desenvolver uma autonomia na aprendizagem, visto que não houve a presença física dos colegas e professores para auxiliar nesse processo. Até mesmo as tarefas em grupo precisaram ser adaptadas nessa nova modalidade, visto que os encontros presenciais não eram possíveis.

Os professores também precisaram se adequar a esse novo modelo de ensino. As aulas tiveram que ser replanejadas, considerando que a interação com os alunos ocorreria apenas no ciberespaço. Assim, tanto as aulas e os materiais explicativos (apostilas, videoaulas) foram adaptados, tal como os meios de avaliação. Também foi preciso adotar novas metodologias de ensino-aprendizagem, principalmente com o objetivo de motivar os alunos, visto que a iminência de abandono era constante.

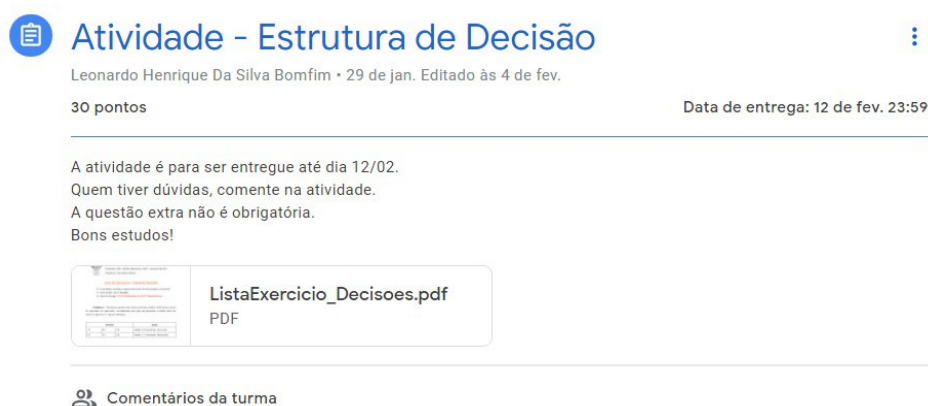
A linguagem *Scratch* foi escolhida para o ensino de programação nas turmas participantes desta pesquisa. Esta plataforma permite que o estudante foque no raciocínio lógico para resolver problemas, não precisando se preocupar com erros de sintaxe no ato de programar o computador, muito comuns durante a aprendizagem. Outra vantagem da plataforma são os recursos audiovisuais, propiciando o uso da criatividade no desenvolvimento dos projetos.

Como já explicado, devido à pandemia da COVID-19, a disciplina foi ministrada remotamente. A plataforma adotada para auxiliar neste processo foi a *Google for Education*, sendo as mais utilizadas o *Google Classroom*, *Google Forms* e o *Google Meet*. Ao retornarem às aulas, na Semana de Acolhimento ao Estudante, foram ofertadas aos alunos oficinas sobre estas ferramentas, com o objetivo de capacitá-los a realizarem atividades como assistir as aulas *online*, acessar os materiais disponibilizados pelos professores e de que modo responder os diferentes tipos de atividades.

O *Google Classroom* é uma metáfora da sala de aula física, simulando atividades tal qual acontecem de forma presencial, com dois tipos de perfis: professores e alunos. Os professores são responsáveis em administrar a sala, definir autorizações (quais atividades são permitidas aos alunos), disponibilizar conteúdos (texto, imagens, apresentações, planilhas e vídeos), criar e corrigir atividades, comunicar avisos e moderar comentários.

As atividades podem ser de diversos formatos: postagem de qualquer tipo de arquivo pelo aluno, edição de texto disponibilizado pelo professor e, até mesmo, um questionário *online*, sendo opcional determinar a quantidade de pontos e uma data limite de entrega. Na Figura 1 é apresentado um exemplo de atividade que contém um texto com as instruções, um arquivo em formato PDF com as questões, a quantidade de pontos e o prazo de entrega.

Figura 1 – Instruções da atividade

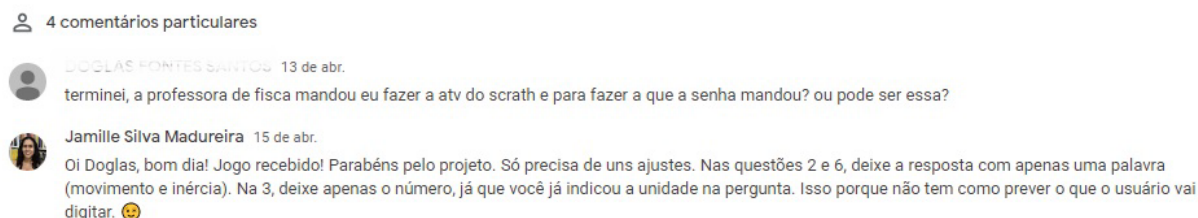


Fonte: Esta pesquisa (2021).

Os alunos são informados, via e-mail, quando uma nova atividade é lançada, com um *link* para sua visualização. Neste momento, há a possibilidade de trocas de mensagens

particulares entre aluno e professor, esclarecendo dúvidas ou indicando que a tarefa está incompleta ou necessitando de correções, conforme apresentado na Figura 2. As informações dos estudantes, como nomes e imagens, foram omitidas.

Figura 2 – Troca de mensagens particulares entre aluno e professora



Fonte: Esta pesquisa (2021).

Este recurso se mostrou útil no ensino remoto, pois o professor tem acesso fácil às orientações que foram dadas ao aluno, lembrando de maneira rápida quais eram suas dificuldades, proporcionando assim um atendimento individualizado e atendendo às necessidades específicas de cada estudante.

Em cada atividade, a ferramenta agrupa os alunos em três categorias: entregues, pendentes (trabalhos atribuídos) e com nota, conforme é mostrado na Figura 3. Após o prazo estabelecido, o estudante ainda poderá responder à atividade proposta, mas o professor é notificado que a entrega foi com atraso.

Figura 3 – Trabalhos dos alunos



Fonte: Esta pesquisa (2021).

Na Figura 3 é apresentado como o perfil “professor” visualiza as tarefas. Neste exemplo, há uma atividade entregue que precisa ser corrigida e devolvida ao aluno, vinte e três que não entregaram e vinte que já foram corrigidas e atribuídas as respectivas notas.

Outro serviço utilizado na disciplina foi o *Google Forms*, substituindo a avaliação impressa por questionários *online*. Ao elaborar a atividade, o professor dispõe de alguns recursos, tais como: tipos diferentes de questões (caixas de seleção, múltipla escolha,

dissertativa e envio de arquivos), atribuir valores a cada questão e limitar o número de tentativas. Na elaboração das questões, podem ser inseridos vídeos explicativos, assim como imagens no enunciado e como opções de respostas. Na Figura 4, é apresentado um exemplo de questão objetiva, com uma imagem no enunciado e valendo um ponto.

Figura 4 – Exemplo de questão avaliativa no *Google Forms*

As operações a seguir, tem como resultado, respectivamente: *

1 ponto

1 $20 \bmod 2 + 5$

2 $20 \bmod 5 + 2$

☐ 2,5
☐ 5,2
☐ 15,6
☐ 6,15
☐ 15,2

Fonte: Esta pesquisa (2021).

Em cada questão, é possível adicionar um feedback ao aluno, tanto em caso de erro quanto de acerto, permitindo assim a correção automática nas questões objetivas e fornecendo ao aluno uma explicação da pergunta e como chegar à resposta, conforme é mostrado na Figura 5, que elucida como responder à questão apresentada na Figura 4.

Figura 5 – *Feedback* ao aluno

Feedback das respostas incorretas

Em ambas as operações, o resto é calculado antes da soma.

Operação 1:
 $20 \bmod 2 = 0$ (se ficou na dúvida, faça a conta no papel: divida 20 por 2 e pegue o resto da operação.
 $0 + 5 = 5$

Operação 2:
 $20 \bmod 5 = 0$ (se ficou na dúvida, faça a conta no papel: divida 20 por 5 e pegue o resto da operação.
 $0 + 2 = 2$

Fonte: Esta pesquisa (2021).

Caso a avaliação só contenha questões objetivas, o professor pode configurar para o aluno receber a sua nota assim que finalizá-la, mas também há a opção de correção manual, na qual o professor pode avaliar as respostas dos estudantes. Ao finalizar a avaliação, o *software* gera relatórios para o professor, indicando a quantidade de respostas recebidas, quais perguntas tiveram o maior índice de erros, gráficos indicando como cada questão foi respondida e pontuações de cada estudante, como é apresentado na Figura 6. Esses relatórios permitem a identificação das dificuldades dos estudantes, indicando quais conteúdos precisam de revisão, assim como alunos que necessitam de apoio.

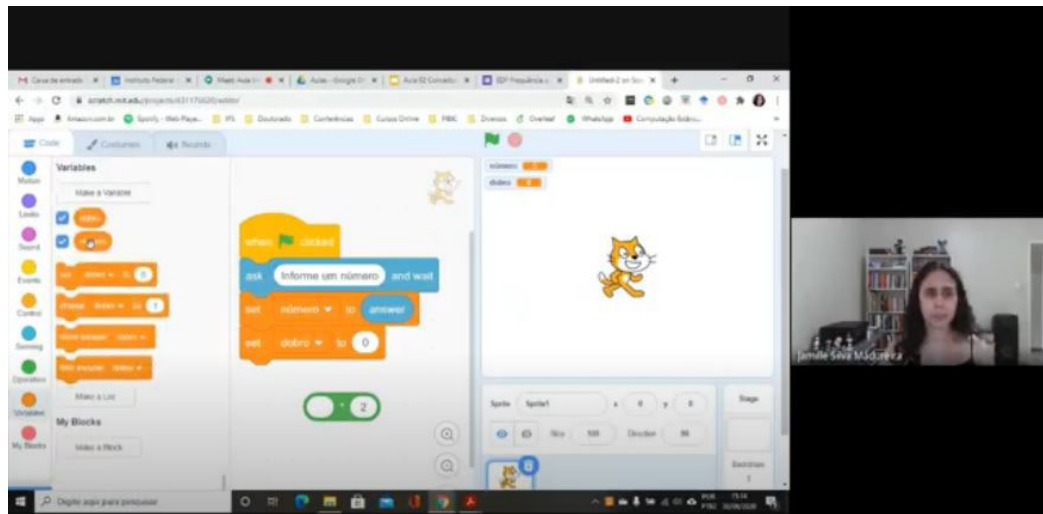
Figura 6 – Relatório de notas

Enviar por e-mail	Pontuação / 10	Pontuação liberada
raiane.carvalho95@academico.ifs.edu.br	7	3 de out. 18:19
rogerio.junior001@academico.ifs.edu.br	8	3 de out. 18:19
yara.batista084@academico.ifs.edu.br	8	3 de out. 18:19
franilson.aquino351@academico.ifs.edu.br	8	3 de out. 18:19

Fonte: Esta pesquisa (2021).

As aulas e os horários de atendimento aconteceram semanalmente de forma virtual no *Google Meet*. Os encontros síncronos foram o principal meio de interação entre professores e alunos, nos quais os conteúdos eram explicados e dúvidas esclarecidas. O *software* permite o compartilhamento de tela, sendo este a maneira utilizada para explicar os assuntos. Um desses encontros é mostrado na Figura 7, na qual uma tela com o conteúdo sobre algoritmos no *Scratch* é apresentada.

Figura 7 – Aula síncrona pelo *Google Meet*



Fonte: Esta pesquisa (2021).

Eventualmente, os alunos também compartilharam suas telas, com o objetivo de explicar suas dificuldades. Outro recurso utilizado deste *software* foi o bate-papo, no qual os discentes expunham suas dúvidas via texto e interagiam com os professores e demais colegas.

Ao final do ano letivo, foi feita uma pesquisa com os alunos, por meio da qual eles avaliaram a condução da disciplina. Sobre as dificuldades encontradas, a mais relatada foi o acesso à internet (46,2% em Edificações e 35,3% em Eletrotécnica). Apesar da instituição ter ofertado *tablets* e auxílio internet, a conexão eventualmente era de má qualidade, o que

dificultava o acesso às aulas síncronas. Como alternativa, as aulas eram gravadas e disponibilizadas para que os alunos assistissem a qualquer momento. Também foram produzidos vídeos com a explanação dos conteúdos e publicado no canal *Youtube* da disciplina. O objetivo desses vídeos foi fornecer material de apoio com uma explicação rápida do conteúdo, sem a interação em sala de aula, necessitando de menos tempo para assistir a explicação e permitindo ao aluno visualizar quantas vezes desejar.

Outra adversidade relatada pelos estudantes foi a realização das atividades sozinhos (84,6% em Edificações e 47,1% em Eletrotécnica). Como explicado anteriormente, é comum os alunos apresentarem dificuldades no processo de adaptação do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado ao Técnico, devido principalmente à quantidade de disciplinas. Como alternativa, foram criados grupos no aplicativo *WhatsApp*, nos quais os professores e alunos interagiram fora do momento regular da aula. Os momentos síncronos de atendimento via *Google Meet* também foram essenciais para atenuar a situação, visto que nesses encontros os discentes relatavam suas dúvidas específicas, obtendo um atendimento individualizado.

Apesar das dificuldades, foi constatado que os alunos aprenderam de forma satisfatória o conteúdo da disciplina. Com o intuito de promover a interdisciplinaridade, as atividades propostas envolviam conteúdos de outros componentes do núcleo básico. Os conceitos de algoritmos foram trabalhados com questões de Física e Matemática, revisando assuntos que estavam sendo abordados nestas disciplinas. A criatividade foi promovida por meio de animações com conteúdo das disciplinas Língua Portuguesa, História, Química e Filosofia.

No primeiro bimestre, a interdisciplinaridade ocorreu com as disciplinas Matemática e Física. O objetivo foi abordar os conceitos de algoritmos por meio de exercícios destas disciplinas, envolvendo os conteúdos de Função do 1º Grau e Sistema Internacional de Unidades (SI). Na Figura 8, são mostrados dois projetos desenvolvidos por alunos no *Scratch*. A Figura 8(a) apresenta o projeto no *Scratch* que calcula o valor de uma compra de pisos em função da área que este será aplicado. No projeto mostrado na Figura 8(b), o usuário clica no personagem e escolhe uma unidade de tempo para ser convertida no SI.

Figura 8 – Projetos no *Scratch* desenvolvidos pelos estudantes

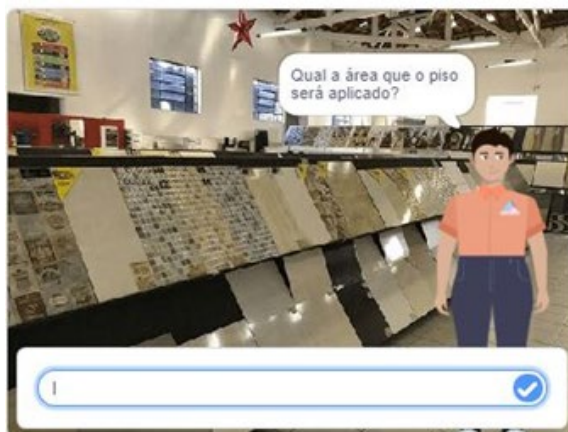


Figura 8(a): Venda de pisos



Figura 8(b): Conversão de unidade

Fonte: Esta pesquisa (2021).

No segundo bimestre, mais uma vez, foi feita integração com as disciplinas Matemática e Física. Para contextualizar o conceito de estruturas de seleção em programação de computadores, foram revisados os conceitos de Funções do 1º Grau e Cinemática.

Nos terceiro e quarto bimestres, o conteúdo de programação desenvolvido foi *broadcast*. Assim, foi solicitado aos discentes projetos que envolviam animação, incluindo troca de cenários, diálogo entre personagens e efeitos sonoros, além da interação com o usuário. A Figura 9(a) apresenta uma tela do conto medieval, o qual relatava a vida de uma família camponesa na Idade Média e eram abordados aspectos sociais e econômicos desta época. Na Figura 9(b) é mostrada uma tela de jogo de perguntas sobre Física, na qual a pergunta é feita por um personagem e o usuário deve digitar a resposta na caixa de diálogo, que será avaliada como certa ou errada. Ao final, é exibida a pontuação obtida pelo jogador.

Figura 9 – Projetos no *Scratch* desenvolvidos pelos estudantes



Figura 9(a): Conto medieval



Figura 9(b): Jogo de perguntas

Fonte: Esta pesquisa (2021).

Ao considerar o desempenho dos alunos durante a disciplina, é possível afirmar que a plataforma *Google for Education* viabilizou o ensino remoto, possibilitando a continuação do ano letivo e aprendizagem dos conteúdos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi relatar a experiência com o uso da plataforma *Google for Education* durante o ensino remoto nas aulas de Informática Básica no campus Estância do Instituto Federal de Sergipe.

A aprendizagem de programação de computadores é uma tarefa complexa, por exigir a adoção do raciocínio lógico na resolução de problemas, e muitos estudantes apresentam dificuldades durante o processo. Devido à pandemia causada pela COVID-19, as aulas migraram para o ciberespaço, trazendo mais um desafio para os professores e estudantes. Para dar suporte às atividades de ensino, as ferramentas da referida plataforma foram adotadas, possibilitando a continuação do ano letivo.

Como ponto negativo, pode-se destacar a dependência de conexão com internet para acompanhamento das aulas e realização das atividades propostas. Com objetivo de promover uma maior adesão dos estudantes, a instituição ofertou *tablets* e auxílio internet. Ainda assim, devido à localização geográfica de alguns alunos, estes tiveram que acompanhar o ano letivo por meio de materiais impressos e, para os estudantes nessa situação, a metodologia de ensino foi adaptada.

Assim, este experimento possibilita afirmar que a plataforma digital foi essencial para realizar as aulas da disciplina durante o ensino remoto. O *Google Classroom* foi utilizado na comunicação assíncrona, disponibilização de materiais e entrega das atividades; o *Youtube* para publicação de videoaulas; o *Google Forms* como uma das formas de avaliação; *Google Meet* para aulas e atendimento; e o *Gmail* para trocas de mensagens. Juntos, estes *softwares* propiciaram que a disciplina fosse ministrada e o conteúdo aprendido pelos alunos.

REFERÊNCIAS

DA SILVA, Patrícia Grasel; DE LIMA, Dione Sousa. Padlet Como Ambiente Virtual De Aprendizagem Na Formação De Profissionais Da Educação. **RENOTE**, v. 16, n. 1, 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 10.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EduSer-Revista de educação**, v. 2, n. 2, 2016.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9. 2020.

VASCONCELLOS, Isadora Lopes Barbosa; TAMARIZ, Annabell Del Real; BATISTA, Silvia Cristina Freitas. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem gamificado. **RENOTE**, v. 17, n. 1, p. 21-30, 2019.

LETRAMENTO ACADÊMICO EM LÍNGUA INGLESA NA CIBERCULTURA: UMA CIBERPESQUISA FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Jones de Sousa¹
Edméa Oliveira dos Santos²

RESUMO

O presente texto visa relatar parte da experiência de promoção de Letramento Acadêmico em Língua Inglesa dos integrantes do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) através do uso da interface de conferência da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). A opção metodológica apoia-se na Pesquisa-formação na Cibercultura e nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. A partir do levantamento das funcionalidades da referida interface, o artigo pretende compreender como os praticantes culturais da pesquisa podem se beneficiar dessas funcionalidades nos encontros síncronos previstos no campo da pesquisa.

Palavras-chave: Educação; Letramentos; Pesquisa-formação na Cibercultura.

ABSTRACT

This text aims to report part of the experience of promoting Academic English Literacy for the members of the Teaching and Cyberculture Research Group (GPDOC) through the use of the National Education and Research Network (RNP) conference interface. From its mobilization, the methodological option is based on Research-Training in Cyberculture and the research in/on/with everyday life. From the compilation of the functionalities of the referred interface, the article intends to understand how the research cultural practitioners can benefit from these functionalities in the synchronous meetings foreseen in the research field.

Keywords: Education; Literacies; Research-training in Cyberculture.

1 INTRODUÇÃO

Para entender a motivação da pesquisa maior que abarca o presente artigo, é necessário um rápido recorte histórico tanto sobre a ampliação do acesso dos estudantes egressos das escolas públicas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) quanto uma reflexão acerca do ensino de língua inglesa para esses estudantes.

Entre 2007 e 2012, uma série de ações governamentais fomentaram o acesso de estudantes egressos das classes trabalhadoras à universidade pública. O Programa de Apoio a

¹ Mestre em Estudos da Linguagem, membro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC), jonesdesousa@hotmail.com.

² Professora Titular-Livre na UFRRJ, líder do do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC), edmeabaiana@gmail.com.

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI lançado em 2007, o Sistema de Seleção Unificada – SISU em 2009 e a implementação da Lei de Cotas no ano de 2012 constituíram importantes marcos nesse exitoso processo de inclusão.

Em virtude dessas políticas aliadas a outras ações que visavam promover a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o perfil do estudante universitário mudou e as universidades as universidades federais chegaram a sua atual configuração que acolhe 60% de seu corpo discente oriundos das escolas públicas brasileiras, de acordo com a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, cujos dados foram publicados em 2019.

Ao mesmo tempo em que é necessário comemorar as exitosas políticas que permitiram essa mudança no cenário das IFES brasileiras, é importante avaliar que há lacunas na formação fornecida pela Educação Básica para esses novos estudantes das IFES egressos das escolas públicas. Nesta pesquisa, versaremos especificamente sobre o ensino da língua inglesa nas escolas.

Partindo de um triste pressuposto de que o ensino de língua inglesa na escola pública não é bem-sucedido, poderíamos nos reportar aos dados de uma pesquisa de 2015 realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, encomendada pelo *British Council* e intitulada "O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira" para, infelizmente, corroborar a premissa e revelar os prováveis motivos desse fracasso no ensino do idioma na escola pública após tanto tempo de estudo, mas esse não é o objetivo deste artigo.

O próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a famigerada prova cuja nota é usada para acesso à educação universitária, ao trazer apenas cinco questões de conhecimentos em Língua Estrangeira, não pressiona os estudantes cujo objetivo seja alcançar uma boa nota para a seleção a investirem tempo no estudo do idioma, fazendo-os muitas vezes optarem pela Língua Espanhola, mesmo que não a tenham estudado em nenhum momento de sua formação.

Portanto, é mais que comum àqueles que não cursaram uma escola de idiomas ou tiveram oportunidades em contextos de imersão (intercâmbio) chegar à universidade sem domínio algum da Língua Inglesa. Esses estudantes não só romperam a barreira da Educação Básica, como também chegaram aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* das universidades e neles produzem o conhecimento acadêmico dessas instituições. Nesse momento da formação, a falta do domínio da Língua Inglesa constitui um problema institucional, pois “o fato de o estudante brasileiro ser, em geral, monoglota, tem impactos até mesmo em políticas públicas de incentivo à internacionalização da educação” (JARETA, 2015).

Importante citar também que o Ministério da Educação chegou a implementar o programa “Idioma sem fronteiras” em 2012, cujo principal objetivo é auxiliar no processo de internacionalização das universidades federais tanto com o oferecimento de cursos de línguas estrangeiras para estudantes brasileiros quanto de língua portuguesa para estrangeiros.

Mas a justificativa para nos debruçarmos sobre a Língua Inglesa para fins acadêmicos repousa no seu protagonismo na condição de língua franca da ciência, a partir da segunda metade do século XX. Dessa forma, a falta de domínio da Língua Inglesa é entrave para a internacionalização não só do conhecimento, mas também das instituições.

Roberts, Leite e Hispania (2016) consideram o monolinguismo como o analfabetismo do século XXI. Se para os falantes de Inglês dos Estados Unidos isso já é um problema diante da demanda dos estrangeiros que lá residem, para cada estudante brasileiro de pós-graduação que não domina um segundo idioma, especificamente o Inglês, o monolinguismo é um problema ainda maior quando consideramos o tráfego mundial de informação científica em Inglês.

A pesquisa em andamento pretende, portanto, a partir da metodologia da Pesquisa-Formação na Ciberultura (SANTOS, 2014), formar os integrantes do Grupo de Pesquisa Docência e Ciberultura (GPDOC), liderado pela pesquisadora Edméa Santos, para a comunicação de suas produções acadêmicas em Língua Inglesa de forma aberta e compartilhada, através do desenvolvimento de um dispositivo para *ensinoaprendizagem* de Língua Inglesa para fins acadêmicos, na perspectiva do Letramento Social e potencializada pelos dispositivos móveis em rede.

A bricolagem teórica da pesquisa em andamento se fundamenta entre os estudos dos Letramentos (STREET, 2003, e SOUZA, 2016), as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (CERTEAU, 1994, e ALVES, 2003) e da Ciberultura (SANTOS, 2014, LEMOS, 2002, e SANTAELLA) permitindo, a partir dos dados gerados pelo campo, a compreensão do fenômeno da aquisição desse importante letramento contemporâneo aos pesquisadores brasileiros mediada pelo digital em rede.

A seguir, a seção “Metodologia” anuncia como os dados gerados no campo serão tratados durante a pesquisa de acordo com as opções teórico-metodológicas. A seção “Síncrono pra que te quero” narra como que, em tempos de restrição de acesso à cidade em virtude das medidas impostas para contenção da pandemia de COVID-19, o uso da interface de videoconferência foi utilizada a serviço do letramento acadêmico em Inglês. A seção “Considerações Finais” disserta sobre a avaliação das estratégias adotadas até o momento para

a promoção do Letramento Acadêmico em Língua Inglesa por esses praticantes culturais e as possibilidades futuras desse processo intermitente de construção coletiva.

2 METODOLOGIA

O presente artigo tem como opção metodológica a Pesquisa-formação na Ciberultura (SANTOS, 2014), cujas epistemologias fundantes são a multirreferencialidade (ARDOINO, 1998), a complexidade (MORIN, e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (CERTEAU, 1994; ALVES, 2003).

O conceito aqui empregado é inspirado no entendimento de Ardoino de que dispositivo é “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (2003, p. 90 apud SANTOS, 2014).

Quanto aos participantes da pesquisa, tanto se considerarmos a definição de “praticantes culturais” de Certeau (1994) ou as noções de agente-autor-ator de Ardoino (1998), o mais importante é a constatação de que suas práticas cotidianas, suas produções autorais e o seus processos formativos são os protagonistas da produção (e não coleta) dos dados, dos quais, à medida que a sua leitura interpretativa se dá por oportunidades variadas “aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambigüidades marcantes” (MACEDO, 2000, p.204 apud SANTOS, 2014, p. 113).

Com a finalidade de pormenorizar as etapas da pesquisa, recorreremos ao formato de design interativo muito empregado na educação online, a qual segundo Santos (2014) se difere do Ensino a Distância (EAD) no que tange a sua vocação em oportunizar ambiências formativas em diferentes formatos e poder ser usada tanto nos encontros presenciais quanto no ciberespaço potencializando a aprendizagem ubíqua viabilizada pelas novas tecnologias.

Design interativo, portanto, é a arquitetura de conteúdos e de situações de aprendizagem, contemplando as interfaces de conteúdo e de comunicação, como por exemplo o contexto, os perfis, as expectativas, competências, conteúdos, situações de ensino e aprendizagem, interfaces digitais. (AMIEL, 2012 apud SANTOS e ROSSINI, 2015, p. 572)

De acordo com Gravemeijer e Cobb (2006 apud SANTOS e ROSSINI, 2015), a pesquisa design possui três fases: planejamento, execução e análise retrospectiva.

A fase de planejamento é responsável por elaborar o design das estratégias pedagógicas, conteúdos, recursos de comunicação e iteração e estrutura do ambiente. A fase de execução é responsável pela (re) construção da interface em uma situação real de ensino e aprendizagem em um projeto piloto. A fase de análise é responsável por fazer uma retrospectiva da atividade para a sistematização do conhecimento, a qual

possibilitará a construção de teorias e práticas inovadoras. (GRAVEMEIJER COBB, 2006, SANTOS e ROSSINI, 2015, p. 577)

Diante do exposto, podemos afirmar que o dispositivo em questão, então, usa como meios o aplicativo de troca de mensagens, WhatsApp; a rede social Edmodo, conhecida como o Facebook da Educação, graças às familiaridades com a rede de Mark Zuckerberg, e a sala de conferência online da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), esta última, suporte para a mediação síncrona semanal entre os praticantes culturais da pesquisa: os integrantes do GPDOC Rural e pesquisadores convidados egressos do grupo ou que já pesquisaram em rede como colaboradores. Enquanto os dois primeiros funcionam tanto na condição de repositório de conteúdos quanto na promoção de interação assíncrona entre os seus praticantes, a sala de conferência da RNP funciona de forma síncrona para o encontro dos praticantes culturais.

Figura 1 – Desenho didático do dispositivo



Fonte: Autoria própria (2020).

O esquema acima consiste numa adaptação de um Ciclo Iterativo de Learning Design (CILD), termo cunhado por Assis (2011 apud SANTOS e ROSSINI, 2015). O processo formativo pode ser compreendido como um ato de currículo na cibercultura e as interfaces presentes no esquema são objetos constantes de reflexão tanto quanto os dados gerados em seus contextos.

O recorte do presente artigo é feito justamente acerca do uso de uma dessas interfaces, a qual, preliminarmente, possui maior adesão e participação dos praticantes culturais: trata-se da interface de videoconferência da RNP. A sessão a seguir promoverá uma retrospectiva até então deste recorte do dispositivo.

Para tal, os conceitos de Práticas de Letramentos Digitais e Eventos de Letramentos Digitais (SOUZA, 2016) serão acionados, uma vez que o ciberespaço, em virtude do contexto pandêmico, tornou-se o único espaço possível para que as interações acontecessem. Enquanto

as Práticas de Letramentos Digitais (PLD) constituem o dia-a-dia da interação no ciberespaço pelos praticantes culturais, um Evento de Letramento Digital (ELD) se trata da situação em si, produzida na interface digital a serviço do dispositivo, tornando-a um ambiente virtual de aprendizagem.

3 SÍNCRONO PRA QUE TE QUERO

Março de 2020 trouxe para o mundo a ocorrência de uma pandemia ocasionada por uma mutação desconhecida de um vírus que já circulava entre nós há muito tempo. O nome COVID-19 assustou o planeta e obrigou que hábitos de higiene e culturais fossem drasticamente alterados para conter a rápida disseminação desse vírus.

A migração das mais diversas atividades para o ciberespaço acelerou num ritmo alucinante e as interações ao vivo que não podiam mais acontecer presencialmente passaram para o ciberespaço através das interfaces de videoconferência. Desde reuniões de trabalho até cerimônias de casamento passaram a ocorrer neste formato e nomes de plataformas como “Zoom” e “Google Meet” passaram a fazer parte do cotidiano do que era apresentado então como “o novo normal”. Até outras interfaces passaram a oferecer possibilidade de realização de chamadas online com mais participantes a fim de corresponder a essa nova demanda.

Em vários setores da vida a migração foi inevitável e na educação não foi diferente. Em diferentes velocidades, com maior ou menor nível de reflexão quanto ao seu uso, as videoconferências passaram a ser as vedetes da educação online. O momento em que a mediação do professor ocorria em tempo real era o que talvez mais guardava semelhança com a sala de aula presencial anterior ao contexto pandêmico.

O encontro síncrono mediado pelo digital em rede, a tal da aula online, tornou possível reproduzir as melhores (e piores) práticas da sala de aula presencial com todas as limitações impostas pelo formato e corroborou as diferenças sociais que já apareciam na presencialidade e talvez se tenha até dado maior ênfase a elas.

Em janeiro de 2021, ainda no cenário pandêmico, o dispositivo desta pesquisa foi iniciado com os seus praticantes culturais. Membros atuais e egressos do GPDOC foram acionados para participar e o oferecimento exclusivo das atividades no ciberespaço permitiu uma interessante adesão de praticantes geograficamente dispersos pelo mundo. Além dos quatro doutorandos, uma mestranda e três bolsistas de iniciação científica da UFRRJ, membros egressos do GPDOC em outros estados e no exterior, além da participação de uma doutoranda e uma mestranda, nos EUA e em Portugal, respectivamente, ajudaram a compor um potente

mosaico de competentes pesquisadores com diferentes níveis de proficiência em Inglês unidos colaborativamente em prol do objetivo de promover esse importante letramento entre seus pares.

As técnicas para a compreensão de textos em língua estrangeira evidenciadas por Harmer (2007) – *Scanning*, *Skimming* e *Reading for Detailed Comprehension* – foram escolhidas para o momento inicial do dispositivo. Enquanto as duas primeiras são mais superficiais e buscam suprir necessidades básicas para uma compreensão geral do texto, a última, como a própria tradução sugere, é a estratégia empregada para a identificação de detalhes no texto. O estabelecimento de nexos entre a língua materna e a língua-alvo possibilita que praticantes culturais com diferentes níveis de domínio do idioma usufruam das mesmas técnicas em suas leituras.

Entre os diferentes meios empregados, este texto vai se debruçar sobre o uso da interface denominada “Conferência Web RNP”, na qual encontros síncronos semanais foram realizados (quartas-feiras às 15h) .

Um breve parêntese sobre a escolha da interface é necessário. A Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, desde 1989, fomenta a circulação do conhecimento científico nacional em rede. A opção política de utilizá-la é o de valorizar a produção da tecnologia nacional com o máximo de segurança e possibilidade de interação com outras interfaces para educação online oficialmente disponíveis.

Apesar de no caso específico da pesquisa em andamento, o grupo social, formado por pesquisadores da Ciberultura, não oferecer grandes discrepâncias no que tange ao letramento digital necessário para uso da interface de videoconferência, algum letramento digital foi mobilizado para fomentar a melhor experiência possível, pois a interface era, de fato, novidade para todos os envolvidos.

Inicialmente, os textos e suas leituras protagonizavam as ações. Porém, a experiência hipermidiática que a internet permite sempre foi acionada para acionar o conhecimento de mundo dos praticantes culturais envolvidos. Desde a exibição de comerciais de TV, passando por memes até os tradicionais trechos de séries e filmes e músicas foram acionados para oportunizar um contexto de imersão na língua inglesa, mesmo que breve, durante os encontros síncronos.

Às aulas expositivas com a apresentação de diversas mídias foram adicionadas a participação dos praticantes culturais para além da interação falada. Ativou-se o uso de funcionalidades disponíveis na interface como a realização de enquetes e a redação colaborativa

na funcionalidade intitulada "Notas Compartilhadas", a qual permite a edição de um documento produzido coletivamente na modalidade escrita por todos os presentes na conferência.

Para o mediador da ação, “pilotar” a interface é um letramento digital imprescindível para conferir dinamismo aos encontros síncronos. A seguir, um breve resumo de suas principais funcionalidades empregadas durante os encontros síncronos.

Quadro 1 – Funcionalidades da interface “Conferência Web RNP”

N. DE ORDEM	Funcionalidade	Síntese Explicativa
01	Conferência	Permite a comunicação, em tempo real, através do uso de áudio e vídeo entre os seus participantes.
02	Apresentação de arquivos	Permite a exibição de arquivos em diferentes formatos, com melhor desempenho para aqueles em formato PDF (formato de documento portátil).
03	Enquete	Permite perguntar simultaneamente a todos os participantes com respostas pré-determinadas (múltipla escolha) e exibir seus resultados para todos os participantes.
04	Bate-papo	Permite a comunicação, em tempo real, através do uso de texto entre os seus participantes.
05	Notas compartilhadas	Permite a elaboração e edição de textos, em tempo real, entre os seus participantes.
06	Compartilhamento de vídeo externo	Permite o compartilhamento de vídeos através do uso de link externo (vídeos do youtube, por exemplo).

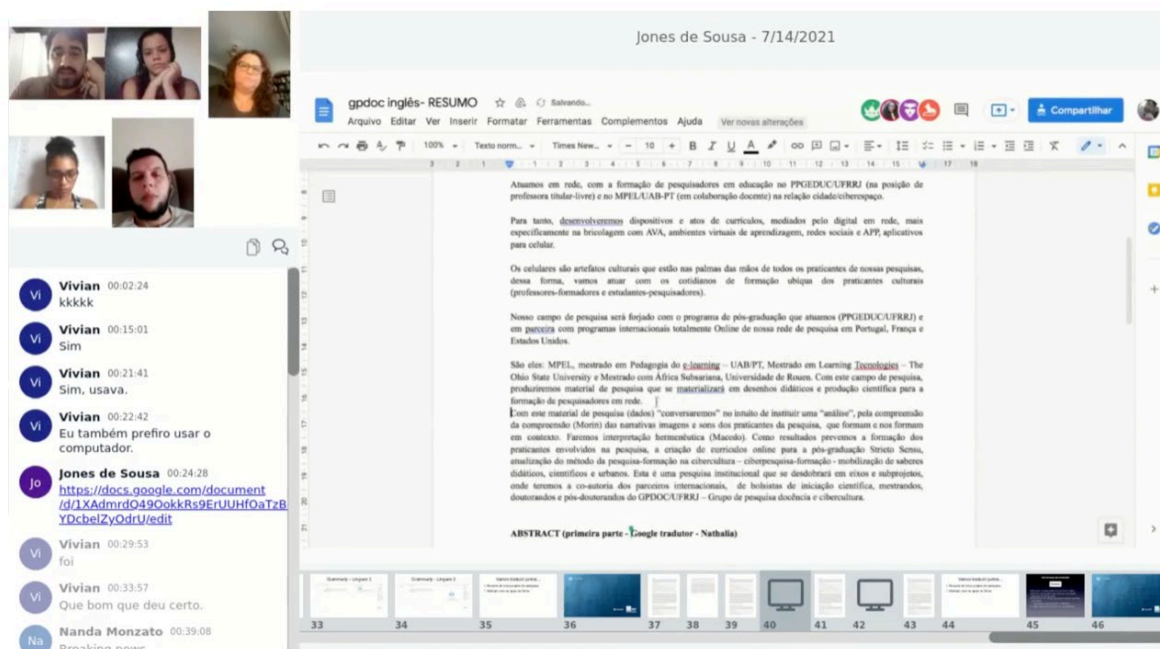
Fonte: Autoria própria (2021)

Outra importante funcionalidade é a gravação dessas conferências pela própria interface. Possível de ser compartilhada posteriormente em portais de compartilhamento de vídeo como o próprio *Eduplay* da RNP. A gravação também contempla a exibição do bate-papo produzido durante a conferência, funcionalidade extremamente importante para a democratização da participação, uma vez que a qualidade de conexão disponível aos praticantes culturais durante os encontros síncronos apresenta diferenças e oscilações que podem somente permitir a interação pelo bate-papo, o que pode gerar importantes contribuições e que não seriam acessíveis aos que por algum motivo necessitem acessar a gravação do encontro síncrono posteriormente.

Figura 2 – Tela da gravação do encontro síncrono

↓ **Participantes**

Apresentação ↓



Bate-papo ↑

Fonte: Autoria própria (2021).

A partir daí é possível se atermos mais detalhadamente sobre os dados produzidos tanto na conferência quanto no bate-papo e verificar as invenções produzidas pelos praticantes durante todo o processo que se tornarão as noções subsunçoras emergentes da ciber-pesquisa formação em curso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as narrativas que emergem das atividades síncronas é um trabalho desafiador que só será possível ao unir duas importantes tarefas complementares: conhecer as funcionalidades da interface (objetivo deste artigo) e engajar os praticantes culturais. São essas tarefas que permitem que o seu uso promova de fato uma experiência de interação e não apenas a mera transmissão de conteúdos.

Este artigo é um esforço de síntese para descobrir a potência da videoconferência no contexto da educação online a partir do levantamento de suas funcionalidades e, consequentemente, das suas possibilidades pedagógicas.

Acreditamos que a qualidade de conexão é a chave para o sucesso no uso desta interface dentro de qualquer dispositivo da pesquisa-formação. Porém, aqui, não limitamos o termo.

Conexão entre os saberes, entre os praticantes culturais e, evidentemente, conexão de internet de qualidade para permitir o total acesso às funcionalidades das videoconferências.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, J. G. (coord.) Multirreferencialidade nas ciências e na educação. S. Carlos: UFSCar, 1998, p. 24-41.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HARMER, J. **How to teach English**. England: Longman, 2007.

JARETA, Gabriel. **Por que o ensino do inglês não decola no Brasil**. Revista Educação. Disponível em <https://www.revistaeducacao.com.br/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/>. Acessado em 12 de setembro de 2019.

ROBERTS, G; LEITE, JAMIE & HISPANIA, Ofelia Wade. **Monolingualism is the Illiteracy of the Twenty-First Century**. Hispania, Volume 100, Number 5, Centenary Issue, pp. 116-118 (Article), 2016.

SANTAELLA, L. **App-learning e a imaginação criativa a serviço da educação** [Prefácio]. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea (Org.). App-learning: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, E. & ROSSINI T. **Design-interativo aberto: um dispositivo da pesquisa-formação na cibercultura**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 03 p. 569 - 588 jul./set. 2015.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. **Ondas em ressonância: letramentos digitais de estudantes na Universidade Aberta de Portugal**. 2016. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

OS DIÁRIOS ONLINE NA TRAMA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Raquel Costa Lima¹
Socorro A. Cabral Pereira²

RESUMO

O presente trabalho objetivou compreender como os diários *online* tem contribuído com o processo de formação inicial dos estudantes de Pedagogia da UESB, campus Jequié. Buscamos analisar as narrativas de três estagiárias da UESB que vivenciaram a dinâmica da cibercultura na construção de seus diários de estágio em blogs. Utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa-formação, que tem como pressuposto a imersão do pesquisador em reflexões juntamente com os sujeitos da pesquisa, conforme proposto por Macedo (2006) e Santos (2014). Consideramos como dispositivos de pesquisa os diários *online* das estagiárias e os formulários construídos no *Google forms*. A pesquisa revelou que os diários se constituem como um fenômeno social da cibercultura que possibilita aos seus praticantes culturais vivências dinâmicas e transformadoras. Assim, inferimos que a prática do diarismo *online* permitiu aos sujeitos da pesquisa a construção de novos saberes e a ressignificação de práticas já instituídas através da imersão em novos espaços de formação reflexiva.

Palavras-chave: Diários online. Formação Inicial. Narrativas

ABSTRACT

This study aimed to understand how online diaries have contributed to the initial training process of Pedagogy students at UESB, Jequié campus. We seek to analyze the narratives of three interns at UESB who experienced the dynamics of cyberculture in the construction of their internship diaries on blogs. We use as a methodological approach the research-training, which presupposes the immersion of the researcher in reflections together with the research subjects, as proposed by Macedo (2006) and Santos (2014). We consider as research devices the interns' online diaries and the forms built in Google forms. The research revealed that the diaries are constituted as a social phenomenon of cyberculture that allows its cultural practitioners to have dynamic and transforming experiences. Thus, we infer that the online diary practice allowed the research subjects to build new knowledge and re-signify already established practices through immersion in new spaces for reflective training.

Keywords: Online diaries. Initial Formation. Narratives.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso defendido em 2021. Neste recorte focamos em discutir sobre a potencialidade dos diários *online* na formação inicial de

¹ Licenciada em Pedagogia (UESB). Professora da Educação Básica. E-mail: contatoraquelcosta@gmail.com

² Doutora em Educação (UFS). Professora do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa ECult – Educação e Culturas Digitais (UFS/CNPq/ECult). E-mail: socorrouesb@gmail.com.

professores em contexto de estágio e buscamos evidenciar os elementos dinâmicos da cibercultura no que se refere a formação crítica e reflexiva dos estudantes de Pedagogia.

O crescente avanço das tecnologias da informação e comunicação na sociedade atual tem feito emergir novos arranjos e saberes nos mais diversos âmbitos da sociedade, gerando estreitas conexões entre as pessoas ao redor do globo. Imersa nesse contexto, a escola, e especialmente os seus agentes têm sido desafiados a repensar suas estratégias de ensino e suas concepções de formação, a fim de estarem em sintonia com as exigências do nosso tempo. Assim, identificamos que debater sobre educação *online* torna-se cada vez mais emergente por apresentar elementos da cibercultura que favorecem a produção livre e criativa de saberes e lançar nessa trama novas propostas de formação.

Foi partindo dessa perspectiva que consideramos o uso dos diários *online* no processo de iniciação à docência, pois tem se apresentado como importantes dispositivos tecnológicos de formação capazes de intensificar as relações sociais e educacionais. Assim, nos atentamos as possibilidades criativas dos diários online e buscamos analisar os blogs de três estagiárias que construíram narrativas e refletiram sobre seus dilemas na iniciação à docência. A pesquisa teve como objetivo compreender como a prática do diarismo *online* pode contribuir para o processo de formação reflexiva desses sujeitos, evidenciando sua potencialidade enquanto dispositivo da cibercultura. Para alcançar tal objetivo realizei uma pesquisa articulando minhas vivências no estágio com as três estagiárias e os conhecimentos adquiridos na disciplina Educação, Tecnologias da Informação e Comunicação, no período letivo 2019.1 da UESB em Jequié.

2 METODOLOGIA

Como nosso objeto foi analisar os diários *online* de formação na rede optamos pela metodologia da pesquisa-formação, que se caracteriza pelo fato do pesquisador está imbricado com a sua formação e com a aprendizagem de forma simultânea. Assim, todos os envolvidos na pesquisa formam e se formam, produzindo reflexões sobre a sua formação por meio das narrativas e do compartilhamento de sentidos. A pesquisa-formação na cibercultura considera ainda a criação de dispositivos metodológicos que permitam aos sujeitos a produção autoral de dados em rede junto ao formador aprendente. Desta forma, a cibercultura mediada pelas tecnologias digitais em rede oportuniza aos sujeitos outros espaços formativos na pesquisa e na formação docente.

Na visão de Santos (2014), a cibercultura, que se caracteriza como a cultura contemporânea mediada pelas novas tecnologias digitais, torna-se campo para que a comunicação, as informações e os conhecimentos produzidos em rede se ampliem na cidade-espço, criando novos arranjos sociais, de maneira que os saberes e as práticas educacionais sejam transmutados, haja vista que na cibercultura a pesquisa exige imersão nas práticas. Assim, “pesquisar na cibercultura é atuar como praticante cultural produzindo dados em rede. Os sujeitos não são meros informantes, são praticantes culturais que produzem culturas, saberes e conhecimentos no contexto da pesquisa.” (SANTOS, 2014, p. 20). Posto isso, compreendo que estar em sintonia com essa concepção de pesquisa implica em assumir o papel de pesquisadora ativa, que está envolvida com os sujeitos, num movimento de formação e aprendizagem.

3 DIÁRIOS *ONLINE* DA CIBERCULTURA: APROXIMAÇÕES

Atualmente, as novas tecnologias digitais tem se constituído como a grande faceta da sociedade. A necessidade de se compreender a importância dessas tecnologias na cena contemporânea torna-se cada vez emergente, tendo em vista que as relações humanas têm sido cada vez mais mediadas por esse fenômeno. Nessa lógica, pensar em educação no tempo presente implica pensar na gama de possibilidades e elementos que acompanham a nossa sociedade, à medida que esta evolui e caminha para a construção de novos sentidos e novas formas de se relacionar e aprender. Identificamos ainda que o ambiente interativo da internet tem corroborado para o surgimento de elementos dinâmicos e criativos que movimentam as mais diversas esferas sociais e que intensificam as relações humanas em um grau cada vez mais elevado.

É possível perceber que na cena contemporânea o ciberespaço tem sido o lugar propício para expressões variadas de manifestações que, em um determinado grau, envolvem interações sociais e atos de resistência contra a mídia hegemônica. Essa nova configuração de mídia que se faz aberta, participativa e dinâmica tem se constituído não só como espaço de trocas de informações, mas também como campo fértil para as práticas sociais. De acordo com Champagnatte e Cavalcanti (2015, p. 314) “o ciberespaço emerge como um território sem fronteiras, aparentemente sem controles e hierarquias, em que não há pontos fixos e nem lineares para a disseminação de informações.” Nesse sentido, a produção do conhecimento se faz de forma horizontal, rompendo com uma lógica linear e centralizada. Assim, a cibercultura, fenômeno que caracteriza a relação entre a sociedade contemporânea e as novas tecnologias digitais, oportuniza aos sujeitos outros espaços formativos na pesquisa e na formação docente.

Partindo dessa lógica, podemos apontar como exemplo o uso dos diários *online* no processo de iniciação à docência, pois se apresentam como importantes dispositivos tecnológicos, capazes de intensificar as relações sociais e educacionais.

Conforme apontam Santos e Weber (2018) a prática e o uso dos diários não são recentes e perpassam pela configuração de basicamente dois formatos: o material e o digital. No que concerne ao suporte material, a prática do diarismo esteve sempre restrita ao mundo e as concepções do autor, pois mesmo com o advento da imprensa, o compartilhamento de qualquer conteúdo dependia de uma revisão detalhada para a sua publicação, sujeitando-o a possíveis censuras. Ressalta-se que o compartilhamento dos diários não deve se restringir a impressão e a distribuição do seu conteúdo, pois é preciso compartilhar, acima de tudo os seus sentidos. E para que isso se efetive é necessário que haja a interlocução dos sujeitos, atuando fisicamente na mensagem, conforme defende Silva (2010).

Já na contemporaneidade, o compartilhamento dos diários tornou-se uma prática mais aberta, considerando que nesse panorama basta ter acesso a interface *online* para realizar qualquer tipo de produção. Com essa nova estrutura, as possibilidades de interação através dos diários *online* têm sido redimensionadas, tendo em vista a ampliação do compartilhamento, a livre criação e a intercomunicação entre seus agentes.

4 O POTENCIAL DOS DIÁRIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Halmann (2006) os diários dos professores constituem um desenvolvimento profissional permanente, no qual este reflete sobre problemas, ideias e concepções referentes ao seu trabalho. É um movimento que conduz o educador a problematizar situações e se dispor a mudar suas concepções, se for necessário. Sob esse ponto de vista, entendemos que os diários de professores ultrapassam o caráter de uma simples descrição e se apresentam como um registro sistemático, que podem gerar reflexões para o desenvolvimento de práticas mais conscientes. Halmann (2006, p. 55) expressa que: “nesta perspectiva o diário atua como um registro sistemático e coerente do desenho que vai se traçando e experimentando, com erros, acertos e reflexões que geram o desenvolvimento profissional constante e práticas mais conscientes e ponderadas.”. Como contribuição a essas reflexões, trazemos os escritos de Mizukami *et al.* (2003), que consideram que a aprendizagem docente perpassa pelo desenvolvimento profissional, o qual implica num processo em que o educador busca constantemente produzir sentidos sobre a sua prática, estabelecendo conexões entre a sua formação inicial e as experiências vividas ao longo de sua trajetória. Neste sentido, a atividade

docente consiste no esforço do profissional em repensar sua prática na medida em que a exerce, tentando superar dilemas e interpretar situações a partir de práticas reflexivas.

Numa mesma visão, Zabalza (2004) dialoga que os diários de aula são dispositivos de investigação com potencialidades para o desenvolvimento pessoal e profissional. O autor atenta para uma questão que muitas vezes não é refletida nos cursos de formação de professores. Esses cursos que geralmente centram-se nos conteúdos e metodologias e tendem a desconsiderar a importância do desenvolvimento pessoal. O teórico chama atenção para o fato de que os diários podem ser um artefato de segunda orientação, capazes de propiciar o conhecimento e o desenvolvimento pessoal. Dessa forma, a escrita dos diários permite que os autores se tornem investigadores de si mesmos, pois como já explicitado, o ato de escrever um diário consiste na elaboração do pensamento sistematizado. Em outras palavras, a produção desse tipo de narrativa implica reflexão, visto que a escrita exige do autor certo distanciamento para a análise de suas experiências, buscando novas interpretações que complementem ou anulem as concepções já apreendidas.

Considerando também a potencialidade dos diários, Santos e Weber (2018, p. 8) defendem que este pode se constituir como um importante dispositivo, tanto para educadores e pesquisadores, quanto para quem está em processo de iniciação a docência. Em suas palavras, salientam que “a prática do diarismo [...] procura incentivar o compartilhamento de sentidos, promovendo a reflexão das práticas não só do diálogo consigo mesmo, mas, sobretudo com o diálogo interativo [...]”. As autoras consideram ainda que a prática do diarismo em *blogs* pode contribuir para a superação de dilemas que surgem no decorrer do exercício docente e que muitas vezes não aparecem de forma consciente ao pesquisador, o que aponta para a necessidade destas serem compartilhadas. Por isso, consideram que a prática da partilha em ambientes virtuais pode ser fundamental para a resolução de situações dilemáticas.

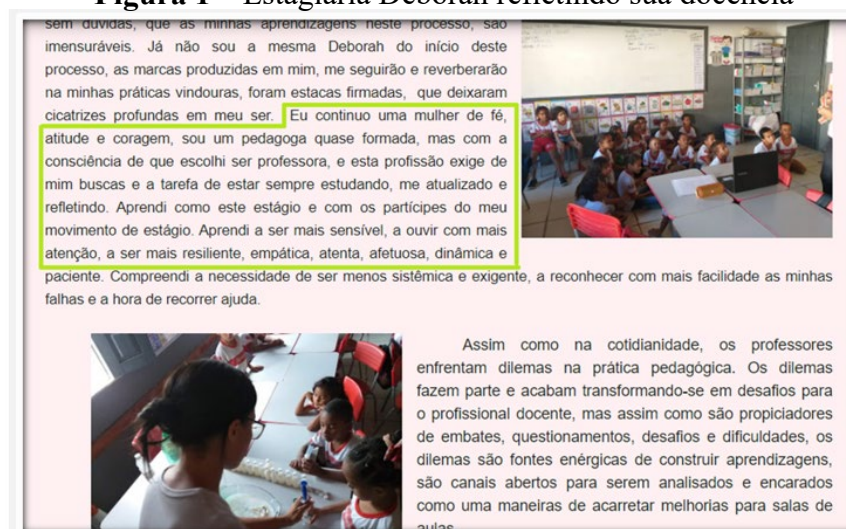
5 DIÁRIOS ONLINE COMO LÓCUS DE REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA – AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para compreendermos como os diários *online* têm aflorado a reflexão na formação inicial de professores, buscamos ampliar o entendimento sobre o conceito, os sentidos e significados que são atribuídos a esse adjetivo, traçando itinerância que nos permite entender sua importância na formação profissional das estagiárias de Pedagogia /UESB.

Primeiro, é preciso considerar que a reflexão não é uma prática mecânica, mas trata-se de um movimento em que o sujeito volta para si, buscando compreender suas próprias intenções

e de (re) elaborar suas ações. Essa capacidade permite a utilização do conhecimento à medida que este vai sendo construído, a fim de enriquecer e modificar a realidade. É um processo de autoconhecimento. (RODRIGUES. 2016). Sobre isso, podemos apontar como exemplo a fala da estagiária Deborah, que reconhece a importância de estar em constante reflexão sobre a prática docente:

Figura 1 – Estagiária Deborah refletindo sua docência



Fonte: Blog de Deborah. Disponível em: <https://deborahssantos.blogspot.com/>

As narrativas da estagiária denotam que não se pode pensar a educação fora de um contexto complexo e permeado por desafios, pois é a partir desse cenário adverso que o professor se ver motivado a mudar. Esse desejo de mudança traz em si a necessidade de uma postura responsável, questionadora e investigativa por parte do educador. Assim, é fundamental ter uma base reflexiva na prática da docência. Ao contrário da ação rotineira que se configura nos impulsos e na tradição, a reflexão requer um espírito aberto e responsável, que esteja em constante processo de mudança e que considere outras perspectivas na busca pela solução de problemas. Isso também se revela na fala de Deborah quando esta admite que o estágio é um campo de mudança, pois foi a partir de tal experiência que a docente aprendeu a ser mais atenta, paciente e se mostrou mais aberta à reconhecer suas falhas. Esse sentimento de inquietação sobre a prática é também promissor no sentido de motivar o professor ao exercício da reflexão, numa tentativa de ler e interpretar a realidade.

No diário online de Micaela podemos notar que a mesma também enfatiza a importância dos momentos de reflexão para sua formação docente, evidenciando que esta ação implica repensar a prática profissional e ao mesmo tempo se transformar enquanto pessoa, a fim de garantir uma aprendizagem significativa para os alunos.

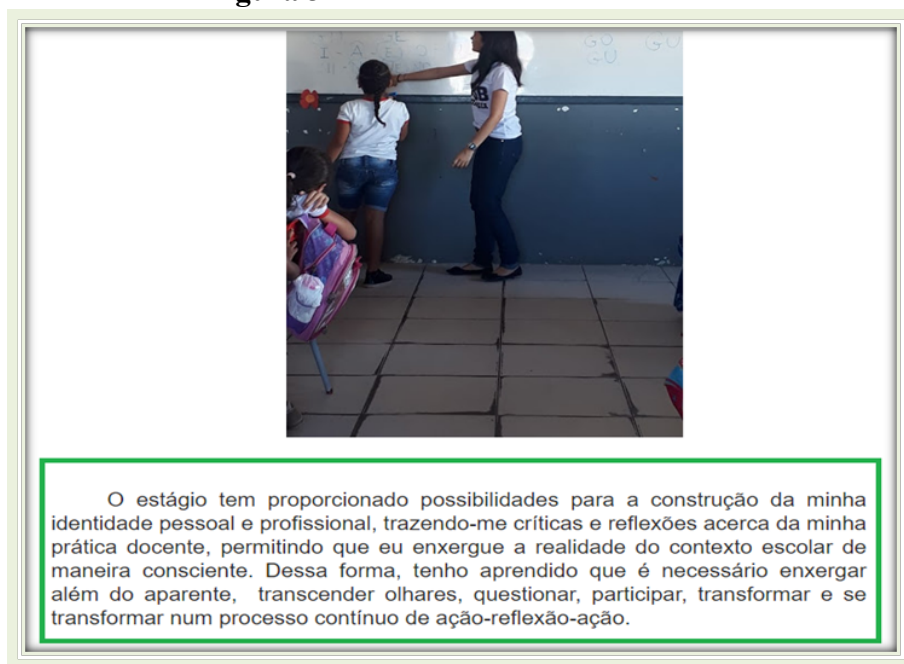
Figura 2 – Micaela sobre a prática transformadora da reflexão



Fonte: Blog de Micaela. Disponível em: <https://diariodamikaela.blogspot.com/>.

Convém ressaltar também que a escrita dos dilemas e a partilha dessas narrativas com seus pares pode auxiliar o educador a melhor conceber suas dificuldades, com o intuito de planejar e intervir da maneira mais adequada, o que, inevitavelmente, contribuirá para a construção de uma nova epistemologia da prática, bem como para a ressignificação de práticas já instituídas. Essa escrita pode ser orientada nos diários, nos quais as incertezas, os problemas, os medos e angústias são explicitados. Assim, “a manutenção dos diários cria o *hábito* da reflexão, da síntese analítica e da escrita, além de facilitar o compartilhamento das ações e a troca de experiências.” (HALMAN, 2006. P.59). É um processo de sistematização das ideias e das experiências, buscando articular com a teoria para a construção de novos saberes. Comprovamos esta afirmativa nos escritos de Rafaela, quando a mesma tece reflexões sobre sua prática:

Figura 3 – Fala autorizada de Rafaela sobre reflexão



Fonte: Blog de Rafaela. Disponível em: <https://formacaodocentee.blogspot.com>

Sob esse horizonte, focamos que as tecnologias da informação e comunicação podem tonificar a reflexão partilhada na formação inicial de professores, fazendo emergir elementos dinâmicos, como a colaboração e a interatividade. Em se tratando dos diários em blogs, podemos notar que esses elementos têm sido evidenciados nos diversos recursos apresentados na interface. Um recurso interessante é a publicação de comentários. Ao realizar uma postagem, o autor do blog pode receber comentários de outros sujeitos, tecendo assim diálogos que poderão contribuir para a construção de novas perspectivas.

Figura 4 – Comentários no blog de Deborah



Fonte: Diário online de Deborah.

A tela acima apresenta alguns comentários tecidos por professores e colegas de Deborah em seu blog. Essa interação foi algo indispensável na proposta de elaboração dos diários de estágio. Isso porque os diários na iniciação à docência dos estudantes de Pedagogia da UESB – Jequié têm sido encarados como uma estratégia dinâmica de consolidação dos elementos culturais da contemporaneidade. Dessa forma, não se pode pensar em um professor reflexivo que reflita individualmente. É preciso considerar que esse processo ocorre mediante o compartilhamento de sentidos, na troca de experiências e na escuta sensível de outras vozes. Foi partindo dessa ideia que, durante o estágio, construímos os nossos diários e estabelecemos momentos de diálogos para partilhar nossas reflexões. Ressaltamos que a escrita dos diários não ocorreu de forma mecânica e descontextualizada. Todo processo foi sistematizado e conduzido de maneira consciente, tendo sempre a orientação da supervisora de estágio.

A escrita respeitou duas etapas, sendo que no primeiro momento fomos orientadas a narrar um pouco da nossa itinerância formativa, resgatando as vivências na escola básica e especialmente, nosso processo de alfabetização. Ao iniciarmos o estágio fomos orientadas a narrar nossos dilemas, a fim de tecer reflexões que nos conduzissem a uma visão mais ampla da realidade, buscando novas estratégias de mediação. Assim, concebemos que a reflexão ultrapassa a ideia de meditação e se configura como uma visão crítica e questionadora.

Buscando uma aproximação com essa temática, recorreremos aos escritos de Smyth (1991 *apud* CONTRERAS, 2002), que apresenta quatro etapas na ação reflexiva de professores, conforme esquematizado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Ciclo da ação reflexiva

Descrever	O que faço?	Consiste na descrição da ação em forma de texto. Enfocam ações rotineiras ou conscientes, acontecimentos marcantes na sala de aula, diálogo com alunos e professores.
Informar	Quais teorias orientam as minhas ações?	Busca pelos princípios que embasam as ações, buscando estabelecer relações entre as práticas discursivas.
Confrontar	Quais são as causas?	Envolve busca das inconsistências da prática entre preferências pessoais e modo de agir.

Reconstruir	Como posso agir de forma diferente?	Busca por novas alternativas, visando à mudança.

Fonte: Smyth (1991 apud CONTRERAS, 2002).

Assim, identificamos no ciclo reflexivo que é de suma importância questionar e problematizar as práticas, no intuito de reformular novas teorias e intervir de maneira efetiva e adequada.

Inferimos, portanto, que a reflexão no contexto da cibercultura torna-se essencial para que a formação dos sujeitos que atuam/atuarão como docentes estejam em sintonia com as demandas educacionais do cenário contemporâneo. Os avanços tecnológicos têm provocado intensas mudanças na esfera educacional, o que exige dos professores maior atenção às novas situações que surgem a cada dia. As tecnologias da informação e comunicação podem consolidar processos de reflexão em diferentes espaços-tempos através da aprendizagem dinâmica e cooperativa na formação de professores. É nesse universo cibercultural que emergem novos cenários e meios que se mostram promissores na efetivação de práticas substanciais da cultura emergente e que garantem novas estratégias de mediação docente. Por isso, consideramos que prática do diário é favorável a formação inicial de professores, pois ao ser trabalhado na perspectiva da educação *online*, torna-se um poderoso instrumento para o processo de reflexão docente, haja vista que hoje qualquer um de nós, praticantes culturais, estamos aptos a extrair dessa fonte tecnológica toda sua energia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao acessarmos os diários online das estagiárias buscamos interpretar e analisar suas narrativas, tendo como foco encontrar em suas falas autorizadas pinceladas de um processo formativo que evidencie a prática reflexiva. Com isso, percebemos que o avanço das tecnologias da informação e comunicação tem apontado para a emergência de novas práticas educacionais que estejam em conformidade com as demandas da cibercultura. Comprovamos através dos diários que a escrita medida e problematizada propicia a tomada de consciência e aponta para a necessidade de mudança, facilitando movimentos de colaboração e interatividade. Desse modo, os sujeitos integrantes da pesquisa em questão puderam experienciar a dinâmica cibercultural através da interação em comentários, das postagens, dos links compartilhados. Todo esse dinamismo articulado aos pressupostos educacionais contribuiu para que nós, enquanto docentes em formação, pudéssemos constituir nossa formação profissional e pessoal, tendo a base reflexiva como premissa fundamental para o desenvolvimento de práticas e

concepções que considerem a realidade na qual iremos atuar e que garantam nossa autonomia enquanto profissionais da educação em contexto de cibercultura.

Em se tratando do meu processo formativo ao longo desta pesquisa-formação, pude perceber que as vivências dos dilemas no estágio provocaram em mim inquietações, que me fizeram repensar minhas práticas em sala. Articular a pesquisa com a minha iniciação à docência foi um desafio que se mostrou substancial para que eu constituísse um estatuto de saberes fundamentais ao desenvolvimento profissional e pessoal. Essa dinâmica mostrou-se potencial especialmente porque, ao mesmo tempo em que eu tecia minhas reflexões nos diários, também acessava outras reflexões que me apresentavam novas perspectivas sobre os dilemas enfrentados no estágio. Foi a partir desse movimento que as mudanças ocorreram também no meu plano interior, fazendo com que eu passasse a ter uma escuta mais sensível, a ser mais atenta e a enxergar além do horizonte da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- CHAMPANGNATTE, D. M. O. ; CAVALCANTI, M. A. P. **Cibercultura – perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais.** Rev. Estud. Comun. Curitiba, v. 16, n. 41, p. 312-326, set. /dez. 2015.
- HALMANN, Adriane Lizbehd. **Reflexões de professores em blogs: aspectos e possibilidades.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2002.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- PEREIRA, S. A. C. **Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência: uma pesquisa-formação na cibercultura.** 2019. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: <<http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11874>>. Acesso em 20 de dez 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Portugal: Editora Whitebooks, 2014.
- SANTOS, Edméa. WEBER, Aline. **Diários online, Cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial.** In: SANTOS, Edméa (Org.). *Diários online: dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na Cibercultura.* Coleção estudos Pedagógicos. Santo Tirso, Portugal, 2014. p. 13-31.
- SILVA, Marco. **Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online.** Revista digital de tecnologias cognitivas. PUC/ SP. 2010.
- ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre : Artmed 2004.

O HOMEM CIBERCULTURAL: UMA SÍNTESE ENTRE O ORGÂNICO E O SILÍCIO

Geovânia Nunes de Carvalho¹

Henrique Nou Schneider²

GT03 – Educação, Comunicação e Tecnologia

RESUMO

Nosso objetivo é refletir sobre as mudanças sistêmicas vividas na sociedade cibercultural, a partir das considerações da Quarta Revolução Industrial analisada por Schwab (2016). É fruto de uma reflexão teórica-metodológica-bibliográfica, associada à hermenêutica e à antropologia complexa, objetivando apresentar uma possível interpretação sobre a aventura da humanidade em seu estágio atual. Faz parte da pesquisa de doutorado em andamento, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED/UFS e das discussões desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação-GEPIED/CNPq/UFS. Entendemos que a reconfiguração sistêmica da humanidade sob efeito da tecnociência, abre passagem para o *homo sapiens* experimentar(se) a partir de processos de hibridização humano/tecnologia, dando origem ao *homo-silício*, reflexo de seu tempo histórico e de sua constituição sociocultural complexa.

Palavras-chave: Antropologia complexa. Cibercultura. Complexidade. Hermenêutica. *Homo-Silício*.

ABSTRACT

Our goal is to reflect on the systemic changes experienced in cybercultural society, based on the considerations of the Fourth Industrial Revolution analyzed by Schwab (2016). It is the result of a theoretical-methodological-bibliographic reflection, associated with hermeneutics and complex anthropology, aiming to present a possible interpretation of the adventure of humanity in its current stage. It is part of the doctoral research in progress in the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Sergipe - PPGED / UFS and the discussions developed in the Group of Studies and Research in Informatics in Education-GEPIED /CNPq/UFS. We understand that the systemic reconfiguration of humanity under the effect of technoscience, opens a passage for *homo sapiens* to experimente himself from processes of human hybridization/technology, giving rise to *homo-silicon*, a reflection of its historical time and its complex sociocultural constitution.

Keywords: Anthroposociology. Cyberculture. Complexity. Hermeneutics. *Homo-Silicon*.

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A presente discussão compõe o quadro teórico da pesquisa de doutorado, em andamento, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED/UFS na área de concentração Educação, Comunicação e Diversidade, cuja

¹ Doutoranda em Educação na UFS. Mestra em Filosofia pela UFA. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação-GEPIED/UFS/CNPq. e-Mail: geoterra41@academico.ufs.br

² Doutor em Engenharia de Produção e Sistemas pela UFSC. Mestre em Computação pela Unicamp. Bacharel em Engenharia Civil pela UFS. Professor e orientador no PPGED/UFS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação-GEPIED/UFS/CNPq. e-Mail: hns@terra.com.br

problemática se desenvolve no cenário atual da cibercultura agudizado pela tecnociência e seus efeitos sistêmicos impulsionadores da reconfiguração sociocultural planetária. Ademais, as discussões no Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação-GEPIED/CNPq/UFS, especialmente na linha de pesquisa Tecnologias e Humanidade e os Fóruns de Discussões realizados pelo GEPIED, se constituem espaços férteis para a presente reflexão.

Por se tratar de um estudo em desenvolvimento, demarcamos a análise sobre o efeito sistêmico da retroalimentação entre a dataficação e a plataformização, como um ponto de inflexão da Quarta Revolução Industrial (QRI), de acordo com Schwab, (2016). Os estudos nos levam ao entendimento provisório de que a reconfiguração sistêmica da humanidade sob efeito da tecnociência, abre passagem para o *homo sapiens* experimentar(se) a partir de processos de hibridização humano-tecnologia, dando origem ao *homo-silício*, reflexo de seu tempo histórico e de sua constituição sociocultural complexa.

O texto é fruto de uma reflexão de natureza qualitativa pautada na ênfase nas considerações teórica-metodológica-bibliográfica (FLICK, 2009) associado às abordagens da hermenêutica (HERMANN, 2020) e da antropologia complexa ou antropossociologia (MORIN, 2014, 2019). As referidas abordagens interpretativas se dirigem aos fenômenos em suas construções no devir histórico, nos permitindo apresentar, à guisa de considerações provisórias, uma possível interpretação sobre a aventura da humanidade em seu estágio atual.

O comparecimento da associação entre a hermenêutica e a antropossociologia para compor nossa reflexão é justificado pelo entendimento de que “a hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo” (HERMANN, 2002, p. 15) e, para Morin (2015a), a complexidade é um “princípio regulador que não perde de vista a realidade do tecido fenomênico no qual estamos e que constitui nosso mundo” (p. 105). Nesse sentido, a antropologia complexa se constitui uma via para alcançar o devir da humanidade sob a compreensão de uma aventura, ao admitir a unidualidade humana, visto sua relação entre os elementos antagônicos e complementares constituídos de natureza e cultura, conforme Morin (2014, 2019).

Diante dessas considerações preliminares, dizemos que a história humana é uma aventura acessada por diferentes narrativas, a exemplo da teoria evolucionista para os darwinistas; criacionistas para os religiosos; científica para os herdeiros de Prometeu; existencial para a filosofia existencialista; fascistas, comunista, capitalista e liberal para os historiadores, filósofos e políticos; e mística para os espiritualistas. A despeito do decreto

sobre o fim das meganarrativas anunciado por Lyotard (2013), retomado por Morin (2015b) e o anúncio do fim da história por Fukuiama (1992), de acordo com Harari (2018a), a humanidade continuou seu curso, caracterizado por instabilidade e acomodação, acaso, incertezas e probabilidades. Ou seja, a história e seu protagonista não compareceram ao funeral anunciado e, de acordo com Morin (2015b), continua sendo contada a partir da narrativa-mestra do universo implicada com a narrativa do *homo sapiens*, acerca de seis milhões de anos; autor e ator aventureiro da sua própria história, num processo contínuo de hominização até chegar nos dias atuais.

Essa implicação é posicionada tanto pela hermenêutica quanto pela antropologia complexa por destacarem a relação dialógica irreduzível entre indivíduo e sociedade, ou entre homem e natureza, ou entre homem e cultura e os caminhos desviantes da incerteza sobre o futuro da humanidade, a partir da experiência do presente. Por isso, dizemos que a hermenêutica e a antropologia complexa podem ser modos de acesso para compreender a reconfiguração do *homo-sapiens* em *homo-silício* diante os efeitos sistêmicos da QRI.

Para introduzirmos a problemática da QRI, cenário do homem cibercultural, partimos da metáfora de bifurcação de Prigogine (2009), ao identificá-la como um feixe desencadeador de sucessivos acontecimentos ou eventos históricos nos quais se escreve a aventura humana.

De acordo com a Física e observado pelo microscópio, eventos se assemelham à poeira decorrente de bifurcações, resultantes da subdivisão de uma trajetória em pontos distintos ou ramos, mas somente um desses pontos será seguido; entretanto, não pode ser previsto pelo observador qual a direção. Apenas se constata a incerteza e a irreversibilidade do evento, esta última prevista pela flecha do tempo. Tal descoberta comparece na epistemologia da complexidade, sem reduzi-la à Física, mas acolhe o princípio da incerteza por ela fundamentado, compreendendo que a aventura humana e seu futuro não está determinado e, sobre ele, só podemos ter probabilidades.

Assim, a antropologia complexa e a hermenêutica se referem a uma atitude reconciliadora e de complementaridade entre os saberes específicos. Ademais, segundo Carvalho (2009), para o físico Niels Bohr, descobridor e autor do princípio da complementaridade, cuja teoria é acolhida pela epistemologia da complexidade, não há como estabelecer com exatidão as fronteiras entre filosofia natural e ciências humanas.

Nutridos pelo sentimento de complementaridade, dizemos que o século XXI pode ser acessado tanto pela via conceitual de cibercultura ou pela QRI, pois ambos se referem ao

estágio atual da aventura histórica humana sobre o qual, a lente da antropologia complexa e da hermenêutica se associam para compreendê-la na dinâmica de sua acontecência.

2. DO *HOMO SAPIENS* AO *HOMO* DO SILÍCIO: uma narrativa hermenêutica

A cibercultura se refere ao conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de modos de pensamentos que, igualmente à imprevisibilidade das bifurcações, espalham poeiras inaugurando modos de pensar e de agir na acontecência individual e coletiva, desencadeando, tal qual a flecha do tempo, novos ramos e eventos históricos sequenciais imprevisíveis sobre a tradição conceitual e prática nos campos da ética, ciência, sociedade, religião, educação, economia, estética, política e todas as emergências ascendentes dessas realidades multidimensionais e complexas.

Nas análises de Lemos e Lévy (2010), a cibercultura é um modo de organização sociocultural emergente da relação simbiótica entre sociedade, cultura e as novas tecnologias de silício (digitais) de base microeletrônicas, surgidas na convergência das telecomunicações com a informática na década de 70. Santos (2019), se refere à cibercultura, afirmando se tratar de uma produção cultural e dos fenômenos sociotécnicos emergidos das múltiplas relações entre humanos e objetos técnicos digitais, interconectados por meio da internet.

Acrescentamos ao processo de reconfiguração do modo de ser do *homo-sapiens* mediado pelo efeito sistêmico das plataformas digitais, dataficação, os aplicativos para múltiplos usos, assistentes pessoais, a exemplo de Alexa e Siri, dispositivos móveis caracterizados pela mobilidade e ubiquidade, computação em nuvem, rede, algoritmos e Inteligência Artificial (IA), cidades inteligentes e outros que compõem o elenco discursivo sobre o cenário das culturas digitais, atualizando o conceito clássico de cibercultura elaborado, há 20 anos, por Lévy.

Mantendo o viés interpretativo, posicionamos as considerações de Schwab (2016), por ocasião do Fórum Econômico Mundial realizado em Davos-Klosters em 2016 com o tema “Para dominar a Quarta Revolução Industrial”. A análise prevê mudanças radicais planetária para 2025, com efeito sistêmico global e irreversível, não somente no campo dos dispositivos móveis, como já se usa diuturnamente, mas chama a atenção para a diferença entre a configuração das revoluções antecessoras e a atual; esta, marcada pela fusão entre as tecnologias específicas dos campos físico, digital e biológico, característica e chave para

compreender a QRI³. Para Meira (2021), esse hibridismo ultrapassa a compreensão do digital para o “figital”, ou OMO (*On-line Merge Off-line*) conforme Kai-Fu Lee (2019), tendo em vista que não há como delimitar, com precisão, a fronteira entre o real e o virtual nas três categorias citadas por Schwab (2016).

A fusão entre as três categorias cria efeitos disruptivos e sistêmicos, reconfigurando os nichos tradicionais empresarial, de negócio, saúde, de organização social, por exemplo. Cada vez mais onipresentes e oniscientes, os algoritmos representam baixo custo e maior agilidade no desenvolvimento e resultado de demandas específicas. Tanto em consultorias e portfólios na área empresarial, na economia pelo uso massivo de *app* bancários e a tendência do *blockchain*, quanto na elaboração de diagnóstico na saúde; e na releitura dos espaços urbanos que se reorganizam pela via da arquitetura de *smart city*, e, por conseguinte, exigem outra forma de administração pública compatível com seu novo desenho. Nesse sentido, os efeitos sistêmicos da QRI desafiam a educação no que tange à formação profissional sob as novas exigências para o trabalho, ao mesmo tempo em que torna obsoleto profissões tradicionais.

Saída da ficção para o mundo real, a profusão entre as especificidades tecnológicas nutre o *ethos* tecnocientífico impulsionado pelo desenvolvimento nas áreas de IA, robótica, veículos autômatos, internet das coisas, impressora 3D, nanotecnologia, biotecnologia, entre outras, nos encaminhando para uma reflexão sobre as consequências em cascata dessa nova modelagem tecnológica “a qual implica nada menos que a transformação de toda a humanidade” (SCHWAB, 2016, p. 11). Constatação reiterada por Harari (2018a), ao diagnosticar que o século XXI vive a era da perplexidade, especialmente quando se trata da

³ De acordo com Harari (2018b) três grandes revoluções marcaram a história da humanidade: a Revolução Cognitiva ocorrida acerca de 70 mil anos com o surgimento da linguagem ficcional e a diáspora do *homo sapiens* a partir da África. A Revolução Agrícola, data de 12 mil anos, caracterizada pela domesticação de plantas e animais, possibilitando ao *sapiens* fixar longos períodos de permanência num único lugar e, finalmente, a terceira, denominada de Revolução Científica, um jovem acontecimento de 500 anos para a história da humanidade, marcada pela dominação do planeta e o nascimento do capitalismo. Schwab (2016) identifica três revoluções oriundas da Revolução Agrícola, desencadeando o aumento exponencial da cognição humana. A primeira delas, a revolução mecânica, deu início ao processo de urbanização com o surgimento das cidades impulsionado pela construção de ferrovias e a invenção de máquinas à vapor. Em seguida, a descoberta da eletricidade permitiu, à geração do século XX, a invenção da produção em massa e a terceira, o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação, fruto do “desenvolvimento dos semicondutores, da computação em *mainframe* (década de 1960), da computação pessoal (década de 1970 e 1980) e da internet (década de 1990)” (SCHWAB, 2016, p. 16). Rifkin (2012) analisa o panorama do quadro evolutivo das revoluções, afirmando que as estas “ocorrem quando novas tecnologias de comunicação convergem com novos sistemas energéticos” (p. 24). Nesse sentido, o século XXI está diante da terceira e última revolução industrial-TRI- viabilizada pela convergência da tecnologia da comunicação da internet com as energias renováveis. A tese de Rifkin é a de que a humanidade produzirá sua própria energia verde para consumo e o compartilhamento coletivo por meio de “redes inteligentes de distribuição de eletricidade à medida que as pessoas criam sua própria informação e a compartilha pela internet” (p.57).

fusão entre IA e biotecnologia, tendo em vista seu poder de provocar uma reengenharia do modo de ser *sapiens* num lampejo de tempo, feito explosões empoeiradas e imprevisíveis.

Para Schwab (2016), a humanidade está experimentando e experienciando uma avalanche de mudanças paradigmáticas que caracterizam a QRI suportada por três fenômenos que retroagem: 1- velocidade: consoante com Schwab, Trivinho (2007) e Schneider (2018, 2019) analisam o fenômeno dromocrático (*dromo*: rapidez, veloz), identificando-o por elemento modelador da organização da sociedade planetária sob efeito tecnocientífico do atual *status* da cibercultura; 2- amplitude e profundidade: a base digital permite a associação de diversas tecnologias, provocando mudança paradigmática na economia, organização social e individual. A abrangência dessa inflexão atinge tanto “o que” e “como” o *sapiens* se movimenta diante das alterações tecnocientíficas, mas também, atualiza a questão antropológica “quem somos”. 3- efeito sistêmico: metamorfose de todos os nichos de relação individual e social planetário.

Essas três características da QRI impulsionam as megatendências diagnosticadas no relatório de pesquisa “Mudança Profunda – Pontos de Inflexão Tecnológica e Impactos Sociais” (Deep Shift - Technology Tipping Points and Societal Impact) elaborado pelo Conselho da Agenda Global do Fórum Econômico Mundial durante o Fórum Econômico Mundial 2015. Foram apresentadas 21 megamudanças para a humanidade até 2025, seus pontos de inflexão, impactos positivos, negativos, desconhecido (positivo e negativo), entre as quais, elegemos a megatendência da plataformação alimentada pela dataficação.

Juntamente com a Internet das Coisas-IoT e *blockchain*, as plataformas digitais é uma fusão das categorias física e digital. Para Lemos (2021a, 2021b) a associação da plataformação da sociedade, da dataficação e da performatividade algorítmica (PDPA) representa o estágio atual da cultura digital, sinônimo de QRI. Suportada pelo processo contínuo de dataficação, isto é, na megatendência de transformar todas as possíveis ações e informações pessoais em dados numéricos, portanto passíveis de controle computacional, servindo de base para as megaplataformas gerenciar a vida de seus usuários, vendendo, inclusive, esses dados.

No estágio atual, a humanidade vive esse fenômeno de crescimento e disputa oligárquica digital representado pelas três megaplataformas: 1- GAFAM, conhecida por Big Five formada pela Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft; 2- NATU, composta pela Netflix, Airbnb, Tesla e Uber e 3 - BATX, constituída pela Baidu, Alibaba, Tencent e Xiaomi.

O consenso sobre o fenômeno da plataformização comparece para Schwab (2016), Lemos (2021a, 2021b), Silveira (2017), Srnicek (2018), Aragão et al (2021), assinalando que seus efeitos abrem passagem sob o desenvolvimento e aplicação de IA para um capitalismo de vigilância sobre seus usuários através da coleta irrestrita de seus dados. Tal constatação nos permite dizer que estamos diante do aperfeiçoamento do panóptico de Bentham, na medida em que é possível estabelecer padrões de exclusão e inclusão e, conforme Schneider (2020) e Kai-Fu Lee (2019), antecipar escolhas por meio da IA de internet ou de negócios, tendo vista que nesse grau de sofisticação tecnológica, os algoritmos excedem a padronização para conferir significado aos dados e analisar o significado das sentenças complexas (*Big Data*).

Logo, ao extrapolar as atividades econômicas, por meio da oferta de bens e serviços, o tráfego contínuo de dados permite a reconfiguração política e social planetária, mediada pela oligarquia dos dados capturados, analisados e monitorados pelas três megaplataformas. Tal situação, oportuniza a criação do tecnopoder - a algocracia (DANAHER, 2016) - resposta ao culto aos dados, deslocando a participação social sobre decisões políticas para os algoritmos.

Essa nova tendência organizacional própria da QRI, confirma a noção basilar da complexidade, especialmente ao se referir sobre a associação entre o princípio hologramático e de complementaridade, no que tange a compreensão das interações emergentes em todos os tipos de organizações e de relações sociais. A trama indissociável entre indivíduo-espécie-sociedade permite o movimento recursivo entre todas as interações já existentes e as novas emergentes que formam novas emergências organizacionais. Portanto, a tendência à algocracia é um efeito sistêmico emergente que se dá, igualmente, no âmago do movimento recursivo entre dataficação e plataformização, reflexo de uma organização emergente autorreguladora.

Diante desse quadro surpreendentemente novo e desafiador, nos encaminhamos para as considerações inconclusivas sobre as reconfigurações planetárias da QRI que, segundo Schwab (2016), está no início e cuja complexidade sistêmica é algo que escapa de toda e qualquer experiência da aventura humana.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Acessamos a aventura do atual do *homo-sapiens* e seu deslocamento para o *homo-silício* pela via da antropologia complexa e da hermenêutica. Tal caminho nos permitiu

interpretar que essa aventura é reflexo histórico dialógico entre a humanidade e sua imersão no devir de seu tempo.

A lente interpretativa nos dirige para um movimento de atravessamento da humanidade na sua ontogênese moderna concebida pela dualidade entre matéria e pensamento, elementos visivelmente distintos e incompatíveis, rumo à era digital, posicionada pelo efeito sistêmico da megatendência da plataformização, sobre a qual a QRI e a cibercultura se entrelaçam para posicionar as reconfigurações do *homo-sapiens* em *homo-silício*. Por isso, o humano em sua versão atual é uma síntese compreendida pela via interpretativa dos binômios orgânico e digital num exercício dialógico e complementar, reconhecendo-o na dinâmica de sua historicidade e de sua constituição sociocultural complexa.

O processo de mudança sistêmica da QRI abre passagem para o *homo-silício* criar comportamentos em todas as áreas possíveis para experimentar(se) e experimentar(se), refletindo sua constituição hibridizada sob efeito de uma sociedade sofisticadamente tecnocientífica. Nessa ascendência tecnológica, arriscamos dizer que o *homo-silício* está diante de uma nova tendência, a qual chamaremos de cultura algoritimizada; sendo esta, por nós compreendida, o império da retroalimentação do processo ascensional e ininterrupto de dataficação das ações humanas e de plataformização, no qual emergem múltiplas realidades sem que consigamos abarcá-las em sua totalidade. Isto porque, o devir no contexto tecnocientífico é de abertura e indeterminismo, assim como são os dizeres da hermenêutica e da antropologia complexa.

Se de um lado, as ações do *homo-silício* são passíveis de uma leitura algoritimizada, por outro, a antropologia complexa busca a reconciliação entre os dados que reduzem a constituição complexa e a relação indissociável da tríade multiplex - indivíduo-espécie-sociedade - para melhor compreendê-lo, buscando negociar com suas ambivalências, paradoxos, incertezas próprias do devir histórico. Por isso, inspirados pela interpretação reconciliadora e de complementaridade entre os fenômenos, dizemos que a versão atual da tecnologia não deve ser reduzida a um elemento da caixa de Pandora ou uma salvação para resolver os problemas do mundo. Mas, deve-se buscar sua compreensão como uma expressão sistêmica, portanto, uma interpretação que visualize a presença do humano em sua unidade multiplex, multifacetada, multidimensional e dinâmica, constituída pelas emergências que explodem das bifurcações empoeiradas, causando efeitos múltiplos e imprevisíveis. Essa é atitude da antropologia complexa – posicionar o fenômeno humano para complexificá-lo a

partir de sua imersão, constituída e constituidora de realidades no devir de sua historicidade, de sua aventura de ser no/com o mundo.

Nossas considerações em estado provisório nos permitem formular perguntas orientadas pela visão da complexidade e de sua possível interpretação sobre os efeitos sistêmicos e ambivalentes da tecnociência. Estamos diante de uma humanidade dataficada, impelindo uma nova cultura? O homem cibercultural, síntese do *homo-sapiens* e *homo-silício*, está imprimindo suas digitais numa cultura algoritmizada, se é possível falar nesses termos? Como a educação enfrentará esses desafios?

Não temos respostas ou resultados simplificados sobre este fenômeno novo e desafiador, porque nossa reflexão se dá no devir, na acontecência humana no/com o mundo. Apresentar uma proposta decisiva é ferir os princípios da antropologia complexa e da hermenêutica. Por isso, manteremos nossa reflexão em estado processual, assim como é a aventura humana.

Dito isso, recuperamos o dizer antigo e atualizado de Aristóteles, ao afirmar que o ser se diz de várias maneiras e, complementando com o poeta filósofo de Arnaldo Antunes (1993), “algo é o nome do homem” esse aventureiro do século XXI escrevente de sua história “dia a dia, bit a bit” (MEIRA, 2021).

Entre o *homo sapiens* e o *homo-silício*, o humano de múltiplas facetas segue se aventurando, escrevendo suas histórias além de mais de mil e uma noites, narrando-se, reinventando-se, experimentando-se, recusando-se a pôr um ponto final em sua extraordinária acontecência.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, C.; BRUNET, K. S.; PRETTO, N.L. Hackear a educação por dentro. **Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, v. 39, n. 3 - p. 01-17, jul/set. 2021.

CARVALHO, Edgar de A. Subjetividades tensionadas. In: **Flagelos e horizontes do mundo em rede**: política, estética e pensamento à sombra do pós-humano. Trivinho. E (org). Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 47-59.

DANAHER, John. The threat of algocracy: reality, resistance and accommodation. **Philosophy & Technology** 29 (3): 245-68. <https://doi.org/10.1007/s13347-015-0211-1>. 2016. Acesso em 04 set. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed: 2009.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

HARARI, Yuval N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018a.

HARARI, Yuval N. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**: Porto Alegre, L&PM, 2018b.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEE, Kai-Fu. **Inteligência Artificial**: como os robôs estão mudando o mundo, a forma como amamos, nos relacionamos, trabalhamos e vivemos. Rio de Janeiro: GloboLivros, 2019.

LEMO, A. LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LEMO, A. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021a.

LEMO, A. Dataficação da vida. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 2, p. 193-202, 24 ago. 2021b.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MEIRA, Sílvia. Nem real, nem virtual. O mundo é figital. *IN*: MEIRA, Sílvia. **Blog dia a dia, bit a bit**. Junho 2021. Disponível em: <https://silvio.meira.com/silvio/2021/06>. Acesso em 25 set. 2021.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MUDANÇA PROFUNDA – Pontos de Inflexão Tecnológica e Impactos Sociais. *In*: **Fórum Econômico Mundial. Deep Shift - Technology Tipping Points and Societal Impact**. Global Agenda Council on the Future of Software & Society. Survey Report, September 2015. Disponível em: [WEF GAC15 Technological Tipping Points report 2015.pdf \(weforum.org\)](https://weforum.org). Acesso em 12 set. 2021.

NOME. Intérprete: Arnaldo Antunes. Compositor: Arnaldo Antunes. *In*: **NOME**. Intérprete: Arnaldo Antunes. BMG, Brasil, 1993. CD, faixa 3.

PRIGOGINE, Ilya. **Ciência, razão e paixão**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

RIFKIN, Jeremy. **A terceira revolução industrial**: como o poder lateral está transformando a energia, economia e o mundo. São Paulo: M. Books do Brasil, 2012.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SCHNEIDER, Henrique Nou. Inovação, educação e tecnologias digitais na sociedade do conhecimento. In: **Por que se faz mau uso das tecnologias digitais na atualidade?** (org.)

SCHNEIDER, H. N.; CARVALHO, G. N. de. Curitiba: Appris, 2018. p.63-79.

SCHNEIDER, Henrique Nou. **Escritos e reflexões sobre as TDIC, educação e sociedade.** Paulo Afonso: Oxente, 2019.

SCHNEIDER, Henrique Nou. O fenômeno "China" na Inteligência Artificial - Parte 2 . disponível em Portal UFS - O fenômeno "China" na Inteligência Artificial - Parte 2, São Cristóvão-SE, em 26 de maio de 2020. Acesso em 21 set.2021.

SILVEIRA, Sérgio A. **Tudo sobre tod@s:** redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais. São Paulo: SESC, 2017.

SRNICEK, Nick. **Capitalismo de plataformas.** Buenos Aires: Caja Negra, 2018.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial.** São Paulo: Edipro, 2016.

TRIVINHO, Eugênio. *A dromocracia cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática avançada.* São Paulo: Paulus, 2007.

PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL NA CIBERCULTURA

Arlene Araújo Domingues Oliveira¹

RESUMO

As transformações tecnológicas ocorridas no final do século XX, entre elas o desenvolvimento da internet e das interfaces digitais da Web 2.0, têm impulsionado a sociedade contemporânea a exigir das instituições de ensino uma formação de professores para os dias atuais. Por isso, este trabalho, teve como objetivo compreender as reflexões sobre a formação inicial, presente nos diários on-line da cibercultura, dos discentes do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe, *Campus Prof. Alberto Carvalho*, os alunos em formação vivenciaram práticas da cibercultura ao produzirem reflexões sobre seu processo de formação inicial nos diários on-line. Desse modo, tem como considerações finais que a prática reflexiva na pesquisa valorizou a produção dos alunos nos seus diários on-line como espaço formativo de reflexão em uma aprendizagem colaborativa nas postagens, nos comentários, nas atividades de campo, no laboratório de informática, nos textos teóricos, nas discussões em sala de aula, sistematizando a teoria e a prática vivenciadas durante a sua formação inicial.

Palavras-chave: Diários On-line. Formação Inicial de Professores. Multirreferencialidade. Pesquisa-Formação na Cibercultura.

ABSTRACT

Technological transformations that took place at the end of the 20th century, including the development of the internet and Web 2.0 digital interfaces, have driven contemporary society to demand from educational institutions a teacher training for today. Therefore, this work aimed to understand the reflections on the initial training, present in online journals of cyberculture, of students of the Pedagogy course at the Federal University of Sergipe, *Campus Prof. Alberto Carvalho*, the students undergoing training experienced cyberculture practices by producing reflections on their initial training process in online diaries. Thus, the final considerations are that reflective practice in research valued the production of students in their online diaries as a formative space for reflection in collaborative learning in posts, comments, field activities, in the computer lab, in the theoretical texts, in classroom discussions, systematizing theory and practice experienced during their initial training.

Keywords: Online Diaries. Initial Teacher Training. Multi-referentiality. Research-Training in Cyberculture.

¹ Mestra em Educação (PPGED/UFS). Graduada em Pedagogia (DEDI/UFS). Pesquisadora Científica do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS/CNPq). Membro do Grupo de pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq). Professora Universitária (UNIPLAN/Itabaiana/SE). E-mail: arlene.morena@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas no final do século XX, entre elas o desenvolvimento da internet e das interfaces digitais da Web 2.0, têm impulsionado a sociedade contemporânea a exigir das instituições de ensino uma formação de professores para os dias atuais que, além de inserir as tecnologias de forma transversal no currículo, formem profissionais que reflitam de maneira crítica sobre a realidade em que irão atuar. Desse modo, os discentes da formação inicial podem superar os desafios recorrentes da formação de professores e imergir na cibercultura com todas as suas potencialidades oferecidas em diferentes espaços de formação e interação. Como exemplo, o diário on-line é um espaço de aprendizagem e reflexão na rede não só para pesquisadores e professores, mas também para os educandos que estão em formação, dentro e fora das universidades, com suas múltiplas referências históricas, sociais e tecnológicas.

Para Zabalza (2003), os dilemas formam professores porque, à medida que vão identificando as zonas de segurança e insegurança que provocam incertezas, os docentes vão construindo o enfrentamento na prática, por isso refletir sobre como enfrentar os desafios é o próprio coração da formação docente. O autor também sugere alguns mecanismos de análise: reflexão, documentação, avaliação, pesquisa, debates com os colegas e diários. Diante desses mecanismos, destaco o diário, que é um gênero textual utilizado por alguns professores e pesquisadores².

2 PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA

A pesquisa-formação instiga o pesquisador a refletir sobre os espaços multirreferenciais de aprendizagem, os quais têm múltiplos conhecimentos e estimulam saberes plurais que precisam ter visibilidade em uma produção coletiva e interativa. Na cibercultura, é possível constituir novas práticas de pesquisa-formação multirreferenciais, por isso todo processo formativo precisa ser narrado com seus pares por meio de dispositivos digitais, produzindo os dados da pesquisa. Assim, concorda-se com Macedo quando afirma que compreender é muito mais do que entender, “[...] compreender é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, integrar, unir, combinar e conjugar [...]” (MACEDO, 2015, p. 32). Nesse sentido, a pesquisa-

² Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado da autora intitulado de “Diários on-line da cibercultura como espaço de reflexão na formação inicial de professores de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe”, sob a orientação da Prof. Dra. Simone Lucena (PPGED/UFS)

formação coloca em uma posição de pesquisador-formador em formação, implicado com o campo da pesquisa.

Segundo Josso (2002), a pesquisa-formação tem como foco o formador aprendiz, articulando com os sujeitos da pesquisa e com uma abordagem experiencial daqueles sujeitos que têm experiências profissionais ou sociais para serem destacadas nas suas narrativas de formação. Nesta pesquisa, os diários on-line produzidos pelos sujeitos investigados foram escolhidos como o espaço para compartilhar sua formação inicial como história de vida no contexto da educação. Para Santos (2014), a relação do professor com os alunos é construída no exercício da docência, uma vez que é na relação teoria e prática que o processo de formação de professores se consolida, pois um depende do outro para mobilizar os saberes plurais da multirreferencialidade. Para a autora, a pesquisa-formação não é olhar os fenômenos do lado de fora, o pesquisador estar implicado com o campo e os sujeitos, já que na pesquisa-formação todos são sujeitos e aprendizes, todos têm autoria, são atores e autores sociais. A partir dos registros das narrativas nos dispositivos das interfaces digitais, cria-se um canal de comunicação e se geram autonomia, autoria e coautoria em rede.

Os sujeitos desta pesquisa foram os discentes do 5º período (2018.2) da disciplina Educação e TIC. Nessa disciplina, foi criado o diário on-line da turma, e cada aluno também criou seu próprio diário para postar narrativas sobre a sua formação inicial. No final do período, foi feita uma atividade de autoavaliação no *Google Forms*, sendo percebida a necessidade de continuar com os mesmos discentes no 6º período (2019.1), na disciplina Estágio Supervisionado I. A necessidade de continuar com a mesma turma nas duas disciplinas e também de manter o diário on-line foi percebido que os sujeitos continuavam com alguma dificuldade de se apropriar das interfaces digitais. A interface diário on-line foi criada para a produção dos dados e o compartilhamento das narrativas sobre a formação inicial, exigindo uma implicação mais profunda com os sujeitos e com o objeto de estudo por conta da complexidade da formação de professores.

Desse modo, nas pesquisas científicas, deve-se considerar que as inovações tecnológicas potencializam as produções dos dados, levando a pesquisadora a interpretar esses dados. Os dados foram produzidos por meio dos diários on-line por ser essa interface digital a que melhor se adaptou às necessidades da pesquisa e dos discentes, pois nessa interface é possível narrar reflexões utilizando a linguagem escrita, bem como postar fotos, vídeos, *slides*, *links* para outros *sites*, fazer a criação de várias páginas, comentários, aplicativos para acesso pelo *smartphone*, enfim, são inúmeras oportunidades de produzir e compartilhar com autonomia, autoria e coautoria.

3 BREVE CONTEXTO DAS FASES DO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

As três grandes fases do desenvolvimento tecnológico foram: a fase da indiferença, conhecida como Idade Média; a fase do conforto, conhecida como modernidade, e a fase da ubiquidade, que é a pós-modernidade. Segundo Primo (2008), alguns teóricos não aceitam a denominação pós-modernidade, mas não se pode deixar de observar que, na contemporaneidade, existem características tanto modernas quanto pós-modernas, então fica entendido por esses teóricos que a modernidade ainda não terminou.

A fase da ubiquidade, ou da cibercultura, para alguns, ou até mesmo pós-modernidade, para outros, é denominada de terceira fase do desenvolvimento tecnológico, dando início ao período das tecnologias digitais na sociedade e à miniaturização de equipamentos, como *laptops* e *palmtops*, além da interligação de diversas redes de comunicação, como *smartphones* e *Wi-Fi*. Trata-se de uma comunicação ubíqua que se dá simultaneamente pelo ciberespaço, integrando dispositivos portáteis aos ambientes urbanos e à infraestrutura de transportes. Assim,

[...] nessa nova fase do desenvolvimento da informática, as interfaces de comunicação, assim como os captadores e os órgãos de controle eletrônico das máquinas e dos objetos, serão conectados sem fio em tempo real (LEMOS, 2010, p. 10).

A principal metáfora desse período é a rede, em que tudo se interconecta: pessoas, espaços, tecnologias e a interação social nas redes de relacionamentos. O destaque é a valorização do coletivo e do compartilhamento de informações que buscam a satisfação e o reconhecimento mútuo das pessoas. Desse modo, Lemos (2002) conclui que essa fase corresponde à conclusão da fase do conforto, que controlava a natureza e o surgimento da tecnologia digital, permitindo uma comunicação ubíqua entre o tempo e o espaço. A ideologia da modernidade perde forças para uma sociedade submergida em jogos de linguagens.

As palavras colaboração e conexão foram e/ou são fundamentais para as mudanças na sociedade contemporânea; atualmente, as pessoas podem produzir blogs, *podcasts*, *sites* pessoais, vídeos no YouTube, *stories* no Instagram e no Facebook, pois a função social das produções de imagens e sons na pós-modernidade tem uma subjetividade coletiva e imediatista. Para Lemos (2007), na sociedade contemporânea, o objetivo é conectar, produzir, compartilhar e mudar toda uma cultura com os meios de comunicação pós-massivos. O que importa nas mídias pós-massivas é a circulação e não a memorização, é a comunicação de redes sociais no cotidiano, é ver, apagar, circular, conectar o aqui e o agora.

4 TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E TECNOLÓGICAS: CONTEXTO EDUCACIONAL E MULTIRREFERENCIAL

A sociologia mostra que há uma correlação entre o homem e o meio social em que está inserido e que aquele é formado socialmente ao longo do tempo por costumes, pensamentos e atitudes que muitas vezes parecem ser singulares, mas na verdade foram construídos por causa do meio, “[...] cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, social e singular” (CHARLOT, 2013, p. 165). Não se pode descuidar dessa história, por isso cada um tem uma forma singular de viver socialmente, os seres humanos não são apenas agentes sociais, são também atores e sujeitos da história. Em concordância com Charlot (2013), quando defende que se aprende dentro e fora das instituições de ensino, por isso é muito importante respeitar as especificidades e a heterogeneidade dos lugares. O ato de ensinar e aprender depende da condição humana, e, para isso, deve haver uma mobilização de atividade intelectual entre professor e aluno, que aprendem juntos com a lógica um do outro, um com o olhar do outro, com o entendimento e a construção da experiência do outro.

Criado por Ardoino o conceito de multirreferencialidade, que sugere respeitar as ciências com suas linguagens para apreender a complexidade, referindo-se ao objeto numa relação entre dois sujeitos, considerando o sujeito observador e o objeto observado e reconhecendo a implicação do observador com o sujeito. Ardoino conceitua multirreferencialidade como:

[...] uma leitura plural de seus objetos (práticos e teóricos), sobre diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referência distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

O aprofundamento do entendimento para construir o currículo da instituição na perspectiva multirreferencial é importante para formar cidadãos, mas então o que significa ser cidadão em uma sociedade plural? É dar oportunidades aos sujeitos para diferentes referências no processo de construção e socialização do conhecimento, possibilitando uma interação entre sujeitos-alunos e sujeitos-professores, “[...] mediada por uma pluralidade de linguagens: verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas... e de referenciais de leitura de mundo [...]” (BURNHAM, 1993, p. 4). Os sujeitos em si constroem e reconstróem o conhecimento, já produzido pelas suas referências históricas e sociais, com autonomia em uma sociedade democrática.

Para Martins (2004), a abordagem multirreferencial traça um novo caminho para a compreensão dos fenômenos sociais e rompe com a posição epistemológica criada desde a modernidade, trazendo o discurso de um sujeito falante tanto para o pesquisador quanto para aquele que está sendo pesquisado, libertando o homem da sua condição de objeto. Assim, o autor conclui que:

[...] a perspectiva multirreferencial vem problematizar tal prática colocando em discussão as bases sobre as quais construímos nosso conhecimento, propondo sua ampliação e sua complexificação: para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), vai também nos interessar aquilo que é contado (pela voz que diz) pela memória e pela fluidez do cotidiano, o que escapa, o lapso, a história, a fotografia esquecida na gaveta, a incerteza, o improvável, o imponderável... (MARTINS, 2004, p. 93).

O autor apresenta uma prática do campo da educação como legítima à razão instrumental, pautada em uma práxis reflexiva, ultrapassando a lógica da racionalidade exclusivamente técnica. Desse modo, “[...] são novos olhares diante da complexidade que envolve as práticas educativas, impulsionando novas perspectivas de ensino [...]” (LUCENA; OLIVEIRA; SANTOS, 2018, p. 174) e distanciando os professores dos métodos reproducionistas. Os processos convencionais de ensinar e aprender não estão atendendo às necessidades da cibercultura, e fazer reflexões profundas é ressignificar as novas configurações sociais em uma perspectiva epistemológica e educacional (LUCENA; OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Na sociedade contemporânea, o acesso à internet tem possibilitado interações comunicacionais por diferentes dispositivos fixos (*desktops*) e dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*), essa interação permite que pessoas distantes geograficamente se comuniquem com outros sujeitos simultaneamente por meio de softwares sociais, que são conhecidos como “[...] programas que simulam redes sociais e que possibilitam a criação de comunidades virtuais ou grupos com objetivos comuns que trabalham de forma colaborativa” (LUCENA; OLIVEIRA, 2017, p. 35).

No desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas algumas interfaces da cibercultura com o objetivo de os alunos se apropriarem das TIC como espaços formativos de interação de ensino e aprendizagem. Durante a aula da disciplina Educação e TIC, os alunos fizeram algumas pesquisas sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) para apresentarem e se reuniram no laboratório de informática de forma colaborativa, assim quem ainda não tinha se apropriado das interfaces digitais teve auxílio dos próprios colegas.

Em concordância com Lucena e Oliveira (2017) ao considerarem como espaço multirreferencial aquele que possibilita socialização e interação, como também narrativas

desenvolvidas por ações de diferentes ambientes de aprendizagem. Nesse sentido, os softwares sociais potencializam os sujeitos no sentido de criarem, compartilharem e divulgarem suas produções, autorias e coautorias em linguagens distintas. Nesta pesquisa, foram utilizadas as seguintes interfaces da cibercultura: blog (diário on-line); *Google Forms*; YouTube e Instagram, mas a ênfase do objeto de estudo, é o diário on-line, por permitir a utilização de várias linguagens, tendo como foco a interação e a reflexão. Assim, de acordo com Lucena, Pereira e Oliveira,

[...] deve-se repensar a abordagem pedagógica e comunicacional nas propostas metodológicas dos cursos de formação docente. Sabemos que a simples disponibilização de programas e aplicativos, [...] não garantem a interação ativa dos alunos nas atividades propostas nos ambientes virtuais de aprendizagem (LUCENA; PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 112-113).

Para as autoras, as interações só acontecerão se a proposta do curso de formação de professores tiver como base a criação de relações sociais e a interatividade. As relações sociais potencializadas pelas interfaces da cibercultura são expandidas e possibilitam outras lógicas de ser e estar no mundo, construindo saberes e aprendizagens colaborativas por meio das conexões em rede (LUCENA; OLIVEIRA; JÚNIOR, 2017). Os alunos comentaram nos diários on-line uns dos outros e assim foi criada uma rede colaborativa de escrita com o tema proposto pela disciplina. A interatividade é muito importante para que as relações sociais aconteçam,

“[...] pois cada sujeito que interage na rede é potencialmente um produtor de conteúdos que são compartilhados em sites de redes sociais ou em blogs” (LUCENA; OLIVEIRA; JÚNIOR, 2017, p. 260).

Dessa forma, os sujeitos desta pesquisa foram produtores das narrativas nos seus diários on-line e interagiram comentando, compartilhando e produzindo com autonomia, de acordo com cada postagem no diário da disciplina. Foi com esse olhar plural da multirreferencialidade que a pesquisa-formação na cibercultura constituiu-se como metodologia para este estudo, articulando o diário on-line como espaço formativo de reflexão.

5 PESQUISA-FORMAÇÃO E O DIARISMO NA CIBERCULTURA

A pesquisa-formação é uma metodologia em que o pesquisador está implicado com o processo de formação e de aprendizagem, ao mesmo tempo o pesquisador é formador e aprendente. Nesse sentido, ele

[...] forma-se si próprio, através da reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e

às emoções (eco-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (hétero-formação) (NÓVOA, 2002, p. 11).

Esse método está aliado à docência e à didática, por isso foi imprescindível optar pela disciplina Educação e TIC e pela disciplina Estágio Supervisionado I, constituindo-se dois períodos de implicação com o campo e com o objeto da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa-formação da cibercultura leva em consideração a criação de dispositivos metodológicos, por meio dos quais os sujeitos produzirão dados com autoria em rede junto ao formador aprendiz. Segundo Santos (2014), “[...] acreditamos que aprendemos mais e melhor com o ‘outro’, com sua inteligência e sua experiência” (SANTOS, 2014, p. 70), e as interfaces digitais da cibercultura permitem essa comunicação ubíqua, e uma delas é o gênero textual diário on-line.

A escrita nos diários on-line se iniciou nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1990, quando surgiu o desenvolvimento da internet,

[...] poucas pessoas publicavam sites com esta forma de escrita, pois para criar, publicar e atualizar um site naquela época era preciso ter amplo conhecimento de linguagem de programação” (LUCENA; OLIVEIRA, 2019, p. 158).

Com a criação das interfaces interativas da Web 2.0, foi a vez de as pessoas comuns começarem a criar seus próprios diários com atualizações diárias de mensagens síncronas, sem precisarem dominar conhecimentos técnicos. Para Lucena e Oliveira (2019), os diários on-line da cibercultura permitem criação, publicação e atualização em tempo real, desde que esteja conectado à internet utilizando dispositivos fixos ou móveis.

Foi optado, a título de padronização, por usar o termo diário on-line nesta pesquisa por ser um diário virtual que pode conter várias linguagens, entre elas estão textos, vídeos e *slides*. Também por causa das possibilidades de interações dessa interface digital foi criado um diário on-line³ da disciplina com o título “Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação”. Desse modo, “[...] a inserção das TIC na educação pode mudar a forma de pensar, produzir e compartilhar conhecimento” (FAÇANHA; LUCENA, 2017, p. 146), e foi nesse sentido que as postagens no diário da disciplina finalizavam sempre com questões provocadoras para se refletir sobre teoria e prática na formação inicial.

A plataforma utilizada foi o domínio *blogspot*, utilizando uma conta do *Gmail*, também criada especificamente para as disciplinas Educação e TIC e Estágio Supervisionado I. A primeira postagem foi o programa da disciplina com ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia. A cada semana eram colocadas novas postagens no diário

³ Disponível em: <https://educacaotecnologiaecomunicacao.blogspot.com>. Acesso em: 10 jan. 2020.

da disciplina, que foi constituído por uma interface interativa e estava com direito de uso aberto pela licença *Creative Commons*, sendo que “[...] as licenças de direitos autorais podem ser utilizadas para promover e encorajar o compartilhamento e o reuso de materiais educativos” (EDUCAÇÃO ABERTA, 2013). Ela é uma organização sem fins lucrativos que permite a licença de direitos autorais livres. Também foram colocados *links* da licença aberta dos diários de todos os alunos da disciplina.

O diário da disciplina foi também usado como um meio de divulgação dos eventos acadêmicos, e um dos eventos foi a visita ao Projeto Tamar, ao Museu da Gente Sergipana e ao Centro Histórico de Aracaju, como uma atividade de aula intitulada “A cidade como espaço de aprendizagem”. Tanto no diário da disciplina quanto nos diários dos alunos foram compartilhadas as vivências dessas atividades por meio de várias linguagens. Os discentes, com autonomia, criaram uma conta coletiva no Instagram para postar as fotos da visita a Aracaju. Eles simultaneamente socializavam as imagens e os vídeos. Era uma única conta, mas todos tinham acesso à senha e por isso postavam as suas produções.

Enquanto os discentes visitavam o Museu da Gente Sergipana, houve uma interação de vídeo com poesias de cordel, e o vídeo está no YouTube, sob o título “Meu Cordel”. O YouTube é uma plataforma que possibilita hospedar qualquer vídeo, e o conteúdo pode ser compartilhado com outras redes sociais. Os alunos não só se divertiram, como também aprenderam um pouco sobre a cultura sergipana, e os relatos estão todos nos seus diários on-line disponíveis na rede. Outro aplicativo utilizado foi o *WhatsApp Messenger*, que é um aplicativo gratuito para troca de mensagens por meio de uma interface simples e com uma comunicação assíncrona, permitindo a criação de grupos para trocas de arquivos de textos, áudios, fotos e vídeos. Por isso,

[...] a sua portabilidade para utilização em diferentes dispositivos móveis, a gratuidade do serviço, a usabilidade e a simplicidade da interface promoveram o sucesso e o crescimento exponencial na adoção do WhatsApp como aplicação para troca de mensagens (LUCENA; OLIVEIRA; JÚNIOR, 2017, p. 264).

A comunicação ubíqua do *WhatsApp* foi criada a partir de um grupo com o nome da disciplina Educação e Tecnologias; no grupo eram combinados o local e o horário da aula, era feita a divulgação de eventos acadêmicos, enfim, esse foi mais um espaço formativo com várias possibilidades de interações. O grupo dos alunos no *WhatsApp* era bem interativo, com compartilhamento de imagens, vídeos e áudios. Esse aplicativo possibilita convergir diferentes linguagens e mídias, utilizando o *smartphone* ou o *desktop* pelo *WhatsApp Web*.

Na disciplina Estágio Supervisionado I, o *layout* do diário on-line mudou o título para “Estágio e Narrativas Digitais”, e os *links* dos discentes passaram para o lado esquerdo, dando mais visibilidade para os leitores que buscam conhecer um pouco mais uns dos alunos. A descrição das postagens nos diários on-line foi para explicitar a forma como são conduzidas as provocações e para os discentes refletirem sobre sua formação e também sobre como eles se apropriaram das TIC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a prática reflexiva na pesquisa valorizou a produção dos alunos nos seus diários on-line como espaço formativo de reflexão em uma aprendizagem colaborativa nas postagens, nos comentários, nas atividades de campo, no laboratório de informática, nos textos teóricos, nas discussões em sala de aula, sistematizando a teoria e a prática vivenciadas nos dois períodos do curso de Pedagogia, pois o processo de escrita potencializa a reflexão.

O diário on-line da cibercultura é um espaço de reflexão acerca da teoria e da prática. Para os diaristas que buscam fazer a diferença na sua formação, essa interface permitiu a produção dos dados e compartilhamentos, das narrativas dos alunos sobre a formação inicial de professores, exigindo de mim uma implicação mais profunda com os sujeitos e com o objeto de estudo. Para os alunos, a prática do diarismo promoveu reflexão e construção de conhecimentos sobre visão de mundo e desenvolvimento da identidade pessoal e profissional.

A reflexão conduziu os formandos ao conceito de conhecimento tácito, que significa aquilo que pode ser aprendido por meio de experiências e convivências no cotidiano das instituições, como foi o caso da interação na sala de aula, nas atividades de campo, nas atividades desenvolvidas no laboratório de informática e no estágio supervisionado. A reflexão construiu a ponte que liga a teoria e a prática vivenciadas durante os dois semestres letivos.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Coord.). **Multirreferencialidade na ciências e na educação**. Revisão da tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.

BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1885/1856>. Acesso em: 17 dez. 2019.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

EDUCAÇÃO ABERTA. **Recursos Educacionais Abertos (REA)**: Um caderno para professores. Campinas, 2013. Disponível em: <https://educacaoaberta.org/cadernorea/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FAÇANHA, M. A. V.; LUCENA, S. Práticas de formação no contexto cibercultura: multimodalidade e multirreferencialidade no ensino de inglês. **Revista Interfaces Científicas**, Aracaju, Grupo Tiradentes, Edunit, v. 6, n. 1, out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/4540/2422>. Acesso em: 10 dez. 2019.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: [s.n.], 2002. (Educa. Formação; 8).

LE MOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002. 295p.

LE MOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, A. A. D. As potencialidades da Web 2.0 nas narrativas reflexivas nos diários on-line dos bolsistas do Pibid/Pedagogia/UFS. In: SILVA, G. M. de; SOARES, M. J. N. **Reflexões e práticas do Pibid/UFS**. Aracaju: Criação, 2019. p. 113-134. Disponível em: <http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2020/01/livro-pibid-2019.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, A. A. D. Diário online na iniciação à docência: uma experiência de pesquisa multirreferencial. **Revista Observatório**, v. 5, n. 1, p. 158-181, 14 jan. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6467>. Acesso em: 12 dez. 2019.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, A. A. D.; SANTOS, S. V. C. Tecnologias e educação digital: diálogos contemporâneos. In: CARDOSO, L. de A.; SANTOS, S. A. dos; ESPÍRITO SANTO, E. **Culturas digitais na formação docente**: uma experiência com o Pibid/Pedagogia. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2018. p. 158-181.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, A. A. D.; JÚNIOR, G. A Web 2.0 e os softwares sociais: outros espaçotempos multirreferenciais de formação na iniciação à docência. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (Orgs.). **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 257-274.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, A. A. D. Os softwares sociais e a web 2.0 como espaços multirreferenciais em programa de iniciação à docência. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 34-46, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/349>. Acesso em: 29 dez. 2019.

LUCENA, S.; PEREIRA, S. A. C.; OLIVEIRA, A. A. D. Redes e fluxos na iniciação à docência: WhatsApp Messenger como espaçotempo de formação no Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência. In: COUTO, E.; PORTO, C., SANTOS, E. (Orgs.).

SANTAELLA, L. **App-learning**: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 109-126.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 85-94, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: [s.n.], 2002. p. 7-12. (Educa. Formação; 8).

PEREIRA, S. A. C. **Saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagens**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10475>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PRIMO, A. Ensaio: fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Orgs.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/22qtc>. Acesso em: 10 dez. 2019. p. 51-68.

SANTOS, E. **Diários online**: dispositivos multireferenciais de pesquisa-formação na cibercultura. Santo Tirso, Portugal: WhiteBooks, 2014.

ZABALZA, M. Os dilemas práticos dos professores. **Revista Pátio**, Artmed Editora, ano VII, n. 27, ago./out. 2003.

POSSIBILIDADES DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS VIVÊNCIADAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Cheila Raiane Menezes Oliveira¹

Daniela dos Santos Matos²

Raiane Santos de Jesus³

Elcio Rezek Leopoldino⁴

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para dar continuidade ao processo de aprendizagem dos alunos e, desse modo, diminuir o impacto da suspensão das aulas presenciais no cenário de pandemia da Covid-19. Com isso, o estudo teve uma abordagem qualitativa e os dados foram coletados utilizando o suporte da ferramenta *Google Forms* através de um questionário com perguntas estruturadas. Frisa-se, ainda, que a pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Público Municipal da Bahia e os formulários foram aplicados aos professores no intuito de disseminar o conhecimento sobre TIC na comunidade escolar. Dito isto, os resultados mostraram que as TIC utilizadas foram essenciais para dar continuidade aos trabalhos pedagógicos e como mediadores do alcance de metas e dos objetivos da escola. A importância dessa investigação se faz necessária para compreender que as tecnologias podem ser mediadoras para que a escola alcance suas metas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Covid-19. Ensino Remoto. Ferramentas Digitais. Gestão Escolar.

ABSTRACT

The aim of this work was to use Information and Communication Technologies (ICT) to continue the learning process of the students and reduce the impact of the classroom classes suspension in the Covid-19 pandemic scenario. The study had a qualitative approach and data were collected using the support of the Google Forms tool through a questionnaire with structured questions. The research was carried out in a Municipal Public Education Institution in Bahia and the forms were applied to teachers in order to disseminate knowledge about ICT in the school community. The results showed that the ICT used was essential to continue the pedagogical work and as a mediator of achieving the school's goals and objectives. The importance of this investigation is necessary to understand that technologies can be mediators for the school to reach its goals.

Keywords: Covid-19. Digital Tool. Learning. Remote Learning. School Management.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Nordeste da Bahia. Membro do Paidéia (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação-FANEB). cheila.raiane@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Nordeste da Bahia. Membro do Paidéia (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação-FANEB). matospayva@gmail.com.

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Nordeste da Bahia. Membro do Paidéia (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação-FANEB). rayannysanttos16@gmail.com.

⁴ Graduado em Educação Física pela Puc-Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Membro Pesquisador do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (INTERAÇÃO). Professor da Faculdade do Nordeste da Bahia (FANEB) Contato: elrezek@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na sala de aula se constitui em um elemento essencial para que se construa uma aprendizagem mais significativa, além de trazer também novas possibilidades de tornar a sala de aula um ambiente interativo e prazeroso para o educando.

Atualmente, a partir do cenário de Pandemia, causado pelo vírus da COVID-19, o uso das TIC tem se tornado um mecanismo essencial para que seja firmado uma comunicação mais rápida e direta entre as pessoas que estão diante do isolamento social como medida de prevenção do contágio e disseminação da doença.

Logo, percebemos que a presença das Tecnologias Digitais no contexto do ensino remoto pode potencializar a aprendizagem dos estudantes, de forma a diminuir o impacto da suspensão das aulas presenciais e o contato com a escola, uma vez que esta permite a continuidade das aulas, mesmo em um cenário diferente do habitual.

No entanto, para o desenvolvimento dessa prática existem vários desafios que impedem que a TIC faça parte do cenário escolar de educação básica. Entre esses impasses, destacamos principalmente a desigualdade no acesso à internet pelos estudantes e a necessidade de formação continuada da equipe de professores a partir da vivência no estágio supervisionado III em gestão escolar, disciplina ofertada pela Faculdade do Nordeste da Bahia (FANEBA), de modo que foi possível notar uma realidade muito presente na instituição.

Nesse sentido, esse projeto tem como objetivo apresentar o potencial da TIC e o uso do *WhatsApp*, *Youtube* e *Google Meet* aos professores e à equipe diretiva para um plano de voltas às aulas das atividades escolares do ano letivo de 2021, no Grupo Escolar Juracy Magalhães, localizado no Município de Coronel João Sá, Estado da Bahia.

A partir desse contexto, buscamos por meio desse estudo responder ao seguinte problema de pesquisa: de que forma a utilização do *WhatsApp*, *Youtube* e *Google Meet* pode potencializar a volta às aulas de 2021 a partir do contexto de ensino remoto? Para tal, adotamos a pesquisa de natureza qualitativa com abordagem descritiva como caminho metodológico para a realização do trabalho, além de utilizarmos a estratégia do questionário como instrumento de coleta de dados para diagnosticar e construir um plano fundamentado na realidade escolar vivenciada ao longo do estágio.

2 METODOLOGIA

O cenário de realização do presente plano de intervenção foi no Grupo Escolar Juracy Magalhães, instituição em que foi realizado o Estágio Supervisionado III- em Gestão Escolar. Para tal, foi adotada a pesquisa de natureza qualitativa com abordagem descritiva que, conforme Gil (2008) “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população” (p.182).

Nesse aspecto, buscamos conhecer e caracterizar de que forma são realizadas as práticas de acompanhamento das atividades remotas dos professores da referida instituição, bem como diagnosticar se os profissionais dessa escola têm o conhecimento e o domínio acerca das interfaces digitais.

Dessa forma, utilizamos a técnica de coleta de dados denominada pesquisa on-line, através de um questionário com perguntas estruturadas, fazendo o uso da ferramenta *Google Forms*. Quanto ao questionário, este foi enviado para a gestora da referida instituição por meio de um *link* acompanhado de mensagens que informaram a justificativa para a implementação do formulário.

Posteriormente, após a coleta dos dados obtidos no *Google Forms*, foi realizada ainda a escolha e a seleção das plataformas que foram apresentadas de forma oral e escrita para a equipe diretiva e aos professores da referida instituição, de modo a levar em consideração a utilização prática desses recursos como forma de potencializar o ensino remoto.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 O estágio supervisionado no contexto da gestão escolar:

O Estágio Supervisionado é uma etapa obrigatória na formação do pedagogo. É através dessa fase que o estudante, durante a graduação, tem a possibilidade de conhecer, de forma mais aprofundada, as práticas nos campos de atuação profissional que o curso pode oferecer. Atualmente, percebemos que o profissional graduado em Pedagogia tem a possibilidade de atuar profissionalmente em vários setores da sociedade, uma vez que a sua multiplicidade não se restringe somente ao ambiente da sala de aula.

Diante desse contexto, notamos ainda que a preparação do aluno no estágio supervisionado III também se aplica à atuação na administração escolar, que é fundamental ao longo do processo formativo da graduação, tendo em vista que, além de disciplinas curriculares que oferecem o suporte teórico, o estágio permite também a prática para que se desenvolva uma noção ainda mais aprofundada no tocante à gestão de uma instituição escolar.

Para Pelozo (2007), é na fase do Estágio Supervisionado que o graduando pode desenvolver a sua identidade profissional, por meio do contato com o espaço escolar e, com isso, adquirir de forma mais sólida as experiências a respeito de como é a realidade da prática do curso escolhido.

Conforme afirma Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2003), “compete ao aluno estar atento, demonstrar seu conhecimento pela teoria aprendida, realizar seu trabalho com dignidade, procurando, em sua área de atuação, demonstrar que tem competência” (p.8), e dessa maneira, no âmbito da gestão escolar, o estagiário pode intervir de forma ativa para melhorar o processo da organização escolar, além do processo de ensino-aprendizagem da sala de aula, mesmo no contexto administrativo.

Muitos autores têm discutido a gestão como componente fundamental para o bom funcionamento da escola. Luck (2009) descreve e relaciona a gestão escolar como um norteador para a educação e aponta, ainda, que:

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede. (LUCK, 2009, p.24)

Para Freire e Diógenes (2020), o cenário da Pandemia da COVID-19 trouxe grandes desafios e demandou que todo o corpo escolar ressignificasse o conceito e o entendimento de educar através do ensino remoto. Os autores destacam ainda que “em uma situação de isolamento social, os gestores precisaram reinventar suas formas de trabalho, principalmente os que têm como princípio a vivência de uma gestão democrática dentro das escolas” (p.9).

Entre um dos desafios que os gestores precisam enfrentar, destaca-se o de tornar a escola um espaço democrático, assim como estimular a participação dos membros que compõem a instituição. Vale considerar que a gestão democrática é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que está também em consonância com a Constituição Federal (1988), considerando-se um dos princípios na construção da escola pública (BRASIL, 1988, 1996).

É importante destacar que a participação na tomada de decisões é essencial na construção da escola democrática. Nesse sentido, Luck (2009) explica que “a participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles” (p.71), por isso, é necessário que os membros da escola analisem esse espaço como um conjunto de tomada de decisões coletivas.

De acordo com Libâneo *et al* (2011), a gestão democrática e participativa é baseada na concepção de que todos os membros da instituição tenham espaço para discutir a tomada de decisões e busque por objetivos comuns de forma coletiva. O autor aponta ainda que a participação está articulada a partir do sentido interno, que diz respeito à autonomia de professores e alunos, e de caráter externo diante das decisões da escola.

A qualidade da gestão de uma instituição reflete em todas as questões relacionadas à escola, visto que tais relações que são construídas entre a direção e a equipe pedagógica, equipe técnica, professores, família, alunos e comunidade são determinantes para o bom funcionamento do contexto escolar. Libâneo *et al* (2011) descreve ainda que:

Uma escola bem-organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógicos – didáticos que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens. (LIBÂNEO; *et al*, 2011, p.311).

Nesse sentido, percebendo a diversa complexidade que é a Gestão Escolar, o aluno em processo de estágio deve estar atento também a todo cotidiano da instituição – desde ao espaço administrativo até o dia a dia das relações professor e aluno –, uma vez que a prática do gestor é refletida em todos os espaços da escola e, desse modo, é preciso conhecer as características do público, o perfil da comunidade e as principais necessidades da escola.

3.2 Potencialidades das tecnologias da informação e da comunicação no contexto da educação: em foco no *Youtube*, *Google Meet* e *WhatsApp* na organização do ensino remoto

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm se tornado cada vez mais um suporte essencial na prática docente do professor. É através dessas ferramentas, que se tem a possibilidade de desenvolver junto à turma novas estratégias para que se possa enriquecer e tornar às aulas mais prazerosas e significativas. A partir do contexto da suspensão das aulas presenciais diante do cenário acometido pela pandemia da COVID-19 em março de 2020, muitas instituições de educação adotaram o modelo de ensino remoto como medida emergencial para a garantia da continuidade das atividades escolares.

Dessa forma, notamos que a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) se ampliaram de maneira mais acentuada, tendo em vista que os recursos digitais permitem que sejam realizadas muitas atividades respeitando o distanciamento social.

Vale considerar que o uso das Tecnologias Digitais, na sala de aula, já era defendido com grande ênfase por documentos legais da educação, como é o caso da Base Nacional

Comum Curricular (2018) que, em suas competências gerais, descreve a importância de inserir esses recursos como forma de que se estimule o protagonismo e a criatividade do educando. O referido documento apresenta que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p .9).

No entanto, apesar de ser amplamente defendida pelas literaturas da educação, a implementação da TIC na sala de aula se constitui um grande desafio que atinge as realidades subjetivas das instituições de educação, seja para os gestores que administram a instituição, seja para os professores que percebem de forma mais aproximada a realidade do contexto da sala de aula.

Diante disso, complementando essa ideia, Moreira, Henriques e Barros (2020) discutem o novo olhar que o cenário da pandemia levou aos professores, no que diz respeito às práticas de ensino, e apontam também que “a virtualização dos sistemas educativos a que neste momento estamos sendo obrigados a efetuar pressupõe a alteração dos seus modelos e práticas e ‘obriga’ o professor a assumir novos papéis, comunicando de formas com as quais não estava habituado” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 355, aspas do autor).

Dessa forma, a instalação do modelo de ensino remoto surge em uma das estratégias de dar continuidade às atividades de ensino de uma forma emergencial no cenário da Pandemia da COVID-19. Nesse sentido, a utilização de Tecnologias Digitais vem na tentativa de aproximar e facilitar a comunicação entre a instituição escolar e os estudantes. Assim, Almeida, Nunes e Silva (2021) afirmam que “em tempos de isolamento social, em se tratando da educação formal, foi necessário se reinventar [...]” (p.5), isto é, nesse contexto o professor teve que repensar as novas práticas e adequá-las à nova realidade do cenário educacional.

Muitos trabalhos com foco no ensino de educação remota utilizam interfaces que já eram do conhecimento usual de muitas pessoas, como é o caso do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, que permite a comunicação rápida e facilitada entre usuários. Dito isto, Carvalho *et al* (2021) descrevem que “trata-se de um recurso de mensagens instantâneas com inúmeras funcionalidades, que permite o compartilhamento de mensagens de voz e de texto, bem como de imagens, vídeos, músicas, documentos, entre outros arquivos” (p. 7).

Em síntese, ao buscar manter a relação com o aluno, mesmo em situação de distanciamento social, o professor estará fazendo o acompanhamento do desenvolvimento do

estudante e, conseqüentemente, refletindo sobre as novas estratégias para que o ensino remoto seja potencializado.

A respeito disso, Moran (2015) já analisava as possibilidades do uso de recursos digitais em ambientes que ultrapassem os limites da sala de aula no espaço físico, de maneira a apontar que “o professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um” (p.2).

Para Perrenoud (2000) “as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas” (p.78) e, assim, o professor pode aproveitar as interfaces digitais que já eram de uso habitual antes da pandemia e extrair as possibilidades pedagógicas.

Nesse sentido, o professor tem ainda a possibilidade de levar outras ferramentas que complementem as atividades, como é o caso do uso de vídeos educativos que reforcem a aprendizagem do educando, já que a utilização desse recurso pedagógico pode favorecer no desenvolvimento mais completo da aprendizagem de estudantes.

Assim, um recurso que pode ser utilizado diz respeito aos vídeos do *Youtube*, tendo em vista que essa interface pode oferecer o suporte pedagógico para o desenvolvimento de competências de aprendizagem do aluno que, nesse cenário de ensino remoto emergencial, encontra-se distanciado do contato oral da explicação do conteúdo do professor. Ademais, devemos salientar que esse espaço virtual possibilita a seleção de vídeos já prontos ou o armazenamento das produções autorais dos professores.

Outra interface que também pode ser inserida no contexto escolar é o *Google Meet*, um espaço virtual que possibilita a reunião de várias pessoas no mesmo ambiente. Essa plataforma pode ser analisada como um instrumento eficiente para o trabalho também na gestão escolar, uma vez que as reuniões pedagógicas podem ser desenvolvidas de forma on-line e seguindo os protocolos de segurança para prevenção do contágio da COVID-19.

Nesse contexto, é perceptível a necessidade de que os sistemas de ensino ofereçam mecanismos e suporte para a formação continuada de professores alinhados aos princípios dos novos cenários de ensino e de aprendizagem no contexto remoto emergencial, para que esse modelo educacional aconteça de forma eficiente e significativa.

3.3 Experiências no desenvolvimento da proposta de intervenção realizada no Grupo Escolar Juracy Magalhães

A aplicação desse projeto de intervenção no Grupo Escolar Juracy Magalhães aconteceu ao fim das atividades de atuação do estágio supervisionado III, na gestão escolar. A escolha das interfaces *Google Meet*, *WhatsApp* e *Youtube* ocorreu mediante as respostas obtidas a partir de um questionário realizado com a gestora da instituição, em que buscamos de alguma forma potencializar a experiência com o trabalho remoto, tanto no contexto da Administração Escolar, quanto no desenvolvimento das atividades entre professor e aluno.

Ao longo das atividades desenvolvidas no contexto da gestão escolar, junto à equipe administrativa do Grupo Escolar Juracy Magalhães, instituição que fomos acolhidas para o cumprimento da disciplina Estágio Supervisionado III, notou-se que não havia a inclusão do uso de tecnologias digitais com foco em sistematizar o processo das ações realizadas pela gestão administrativa, o que causou inquietação, visto que diante de um momento de pandemia muitas atividades tiveram que ser transpostas para o espaço virtual e realizadas através da mediação das diversas interfaces.

Portanto, diante do cenário descrito, procuramos conhecer também como são desenvolvidas as estratégias de acompanhamento das atividades realizadas entre os professores e os seus alunos, no contexto do ensino remoto emergencial, uma vez que essa instituição adotou a entrega de atividades impressas como modo de continuidade do período letivo.

Ainda nessa lógica, destacamos que muitos autores têm apontado que existe uma necessidade evidente de que o professor busque participar do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos não apenas no espaço físico da sala de aula, mas também com o auxílio da mediação das TIC – mesmo diante do cenário de distanciamento físico provocado pela pandemia da COVID-19, essa comunicação é ainda mais essencial (MORAN, 2015), (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Desse modo, a fim de obtermos os dados necessários para traçar um diagnóstico mais preciso para a construção e elaboração do plano de intervenção fundamentado, a partir da realidade da referida instituição, foi realizado um questionário on-line através do *Google Forms*, no qual questionamos por meio de 6 perguntas fechadas sobre a relação das tecnologias na prática docente desenvolvida no contexto do ensino remoto. Diante disso, optamos por realizar a coleta de dados somente com a gestora da instituição, já que não obtivemos resposta do corpo docente da escola e, assim, adequamos as perguntas para que pudéssemos obter um melhor diagnóstico das ações realizadas.

Analisamos ainda que, a partir dos dados obtidos por meio do questionário, apesar de se saber a importância e as contribuições que as TIC possibilitam, principalmente em tempos de ensino remoto, não é utilizado nenhum recurso digital pelos professores para o

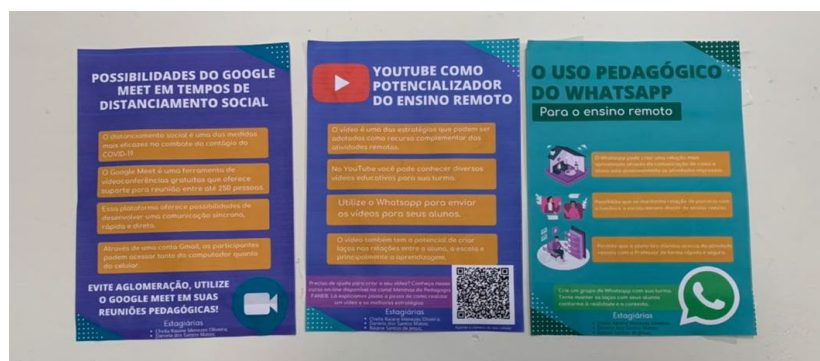
acompanhamento das atividades impressas com os alunos, pois, quando questionamos se havia a utilização do Grupo de *WhatsApp* com a turma, a produção de vídeos pelos professores e a realização de videoconferências síncronas através das plataforma *Zoom* ou *Google Meet* entre a equipe administrativa e os professores, todas as respostas correspondem a de que não faziam o uso destes.

Com isso, optamos pela construção do projeto com foco na apresentação das potencialidades do *WhatsApp*, *Google Meet* e *Youtube*, levando em consideração que são interfaces já de uso habitual, mesmo sem um fim pedagógico e, por isso, tem a possibilidade de alcançar um maior êxito no desenvolvimento da prática das atividades escolares dentro da realidade da referida instituição.

A estratégia que foi utilizada para construção e aplicação do plano de intervenção na escola consistiu na construção de cartazes, o que possibilita o suporte para a apresentação desse projeto, uma vez que a escola não dispõe de recursos para a projeção de slides. Assim, esta técnica possibilitou com que os profissionais, que não estavam presentes no momento de apresentação, visualisassem e tomassem conhecimento da proposta.

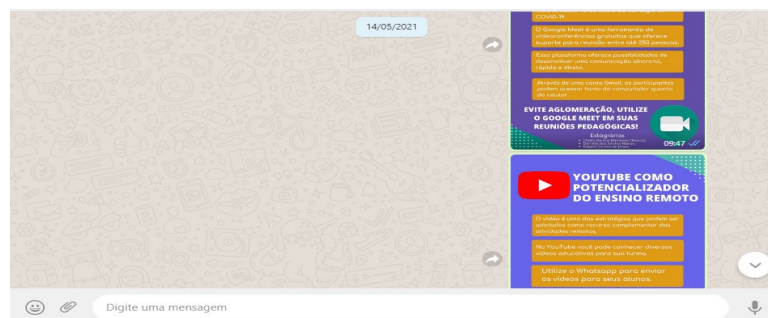
Segundo Leite *et al* (2014), o uso de cartazes informativos pode auxiliar e ser importante, visto que “pode concretizar ou sintetizar ideias, mostrar etapas de um processo ou fatos relacionados, fazendo leitor visualizar conceitos e ser sensibilizado para temas desejados” (p.23). Dessa forma, apresentamos o projeto de intervenção de maneira presencial na instituição com o suporte dos cartazes como destacado na figura 1, uma vez que buscamos também fazer com que a informação chegasse a todos os profissionais em momentos diferentes. Ademais, apresentamos a proposta para os demais profissionais da instituição através do grupo do *WhatsApp*, em que como descrito nas figuras 2 e 3 obtivemos retorno sobre a aplicação do projeto.

Figura 1 – Exposição do projeto na instituição



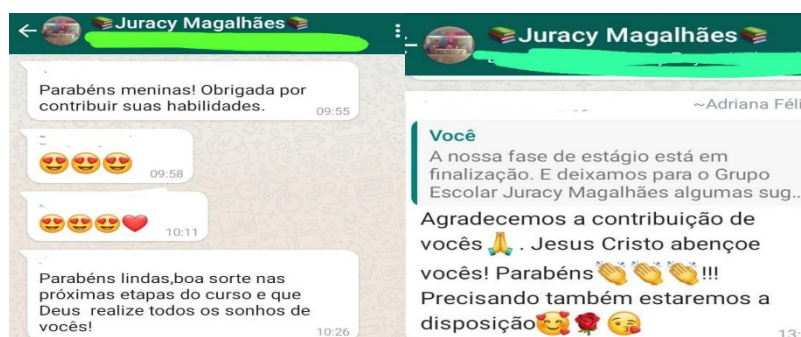
Fonte: Autoria própria (2021)

Figura 2 – Apresentação da proposta no grupo de *WhatsApp* da instituição



Fonte: Autoria própria (2021)

Figura 3- Retorno e avaliação da aplicação do projeto de intervenção no grupo do *WhatsApp*



Fonte: Autoria própria (2021)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse plano de intervenção, no Grupo Escolar Juracy Magalhães, possibilitou perceber como é essencial a inclusão das tecnologias nos trabalhos pedagógicos como um dos mediadores do alcance de metas e dos objetivos da escola. A ideia em apresentar o uso pedagógico dessas interfaces que já eram usualmente conhecidas por algumas pessoas, surgiu da necessidade de propor uma nova análise de alternativas que potencializassem toda a composição e a organização do ensino remoto.

Nesse sentido, o intuito consistiu em aproveitar as possibilidades que a utilização do *WhatsApp* pôde favorecer aos educandos no processo de acompanhamentos na realização das atividades impressas, além de trazer benefícios no desenvolvimento mais completo do educando mediante a situação de distanciamento social.

Além disso, a seleção e utilização de vídeos do *YouTube*, aliado ao planejamento do professor, pode auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes diante da possibilidade de apresentação oral dos conteúdos que, em muitos casos, somente acontecia através do modelo presencial e, dessa maneira, ao mudar para o ensino remoto, essa prática se tornou difícil de ser realizada.

Assim, nossa pretensão é que, através do *Google Meet*, a equipe escolar de uma forma geral possa realizar as reuniões pedagógicas por meio de videoconferências para que sejam diminuídas as necessidades de encontros presenciais para esses fins, ou seja, de modo a permitir a continuidade do trabalho administrativo com segurança.

Vale considerar que essa pesquisa não se encerra por aqui, pois, diante da realidade vivenciada no contexto escolar, é possível desenvolver novos estudos com essa temática, que permita se aproximar de uma melhor forma com o objeto estudado e atender outros públicos que passem por experiências similares. Diante do exposto, buscamos levar a reflexão aos professores e aos gestores administrativos de como diferentes ferramentas podem ser complementares para que a aprendizagem do estudante aconteça de forma mais satisfatória diante da educação remota.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. NUNES, L. F. SILVA, V. T. Educação em tempos de isolamento social: o ensino via *Google Meet* e Google Forms. **Pesquisa e Ensino**, v. 2, p. 1-29, 2021. Disponível em: <http://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/download/715/1049>. Acesso em: 24/05/2021.

BIANCHI, A. C. M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Manual de Orientação: Estágio Supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BRASIL, Lei n. 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Editora do Brasil. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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

CARVALHO, L. S.; FONSECA, A. V.; COSTA, F. W. L.; MELO, M. S. **Ensino Remoto Emergencial**: proposições e tutoriais para o uso de Recursos Digitais em aulas remotas. UFRN: SEDIS, 2021.

FREIRE, J. G. **Ensino Remoto e o Papel da Gestão Escolar em tempos de Pandemia**. In: VII Semana Internacional de Pedagogia 2020 - Maceió - AL (on-line), 2020. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/vii-semana-internacional-de-pedagogia-2020/trabalho/174614>>. Acesso em: 09/05/2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, L. S.; AGUIAR, M. M.; SAMPAIO, M. N. **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo: Curitiba, 2009.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, J. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D.. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 24/05/2021

PELOZO, R. C. B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano V- número 10 – 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/> Acesso em: 09/05/2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PROFESORES EN CONTEXTO DE PANDEMIA (COVID-19): PANORAMA GENERAL EN VENEZUELA

Yaimar del Valle Montoya González¹
Uriel José Castellanos Aguirre²

RESUMEN

Venezuela está inmersa en la peor crisis humanitaria de su historia y la pandemia del Covid-19, contribuyó con el aumento de los problemas presentes en el país y a generar otros nuevos. Por ello, consideramos importante explorar las adecuaciones entre los profesores y las políticas educativas implementadas en Venezuela bajo el contexto de pandemia (Covid-19), para obtener un panorama general que posibilite otras investigaciones a futuro. Para la investigación utilizamos una metodología de enfoque cuantitativo de tipo exploratoria; se aplicó un cuestionario *online*, entre junio y julio del 2020. Para el tratamiento de las informaciones, se utilizó el *software* de Libre Office Calc y el *software* SPSS. Concluimos que la política educativa implementada “Plan Cada Familia una Escuela” se ejecutó cargado de vacíos, incógnitas y fragilidades, por lo cual la adaptación de las prácticas pedagógicas por parte de los profesores, no estuvo encaminada por los lineamientos de este plan, más bien, optaron por incorporar sus experiencias, desde las posibilidades del contexto.

Palabras clave: Formación. Infraestructura tecnológica. Políticas educativas. Plan Cada Familia una Escuela. TIC.

ABSTRACT

Venezuela is immersed in the worst humanitarian crisis in its history and the Covid-19 pandemic contributed to the increase in the problems present in the country and to generating new ones. For this reason, we consider it important to explore the adjustments between teachers and the educational policies implemented in Venezuela under the context of a pandemic (COVID-19), to obtain a general panorama that allows other future research. For the investigation we use a methodology of quantitative approach of exploratory type; An online questionnaire was applied between June and July 2020. For the information treatment, LibreOffice Calc software and SPSS software were used. We conclude that the educational policy implemented “*Plan Cada Familia una Escuela*” was implemented loaded with gaps, unknowns and weaknesses, for which the adaptation of pedagogical practices by the teachers was not guided by the guidelines of this plan, rather They chose to incorporate their experiences, from the possibilities of the context.

Keywords: Formation. Technological infrastructure. Educational policies. *Plan Cada Familia una Escuela*. TIC.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA-FACE) – 2020. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2018). Possui Graduação em Geografia e História - Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/FACED/UFBA). yaimarg@ufba.br.

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA-FACE) - 2020. Mestre em Educação pela Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IMPM/Venezuela) - 2014. Licenciatura em Matemática pela Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FACE-UC/Venezuela) - 2011. É Professor Formador da UNEB/EaD e Professor Substituto do IFBA. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/FACED/UFBA). urielcastellanos@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

La pandemia, producto del Covid-19 (Sars-CoV-2) en 2020, trajo innumerables cambios al cotidiano de nuestras vidas. Uno de los más relevantes fue el incremento en la producción de datos digitales a través del uso de plataformas, medios o dispositivos digitales (LEMOS; MARQUES, 2020), como medio principal para nuestra interacción. Debido a la imposición de distanciamiento social, como principal medio para resguardar nuestra salud, escuelas, centros educativos y Universidades se encuentran sin actividades presenciales y, por lo tanto, están utilizando modelos educativos mediados por las tecnologías (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020).

La sustitución de aulas presenciales por aquellas que utilizan dispositivos y artefactos digitales nos trae una amplia gama de desafíos que reorganizan la educación como la conocemos normalmente. Pues aquí el profesor debe asumir un nuevo *performance*, o *performativity* en inglés (BALL, 2005), que guarda relación con las acciones, comportamientos y gestos que deben asumir en estos espacios para contribuir a la formación, la cual se redefine continuamente a partir de las tecnologías, medios o dispositivos digitales que el docente escoge utilizar.

Percibimos que en Venezuela se desarrolló el plan “Cada Familia una Escuela” (VENEZUELA, 2020a) para mantener el sistema educativo, con la finalidad de “garantizar la atención educativa a toda la población estudiantil del país como una alternativa más dentro del Plan Nacional de Prevención y Protección contra el Coronavirus (Covid-19). A pesar que este plan fue construido para dar soporte a los profesores, con las guías pedagógicas semanales, desconocemos la opinión de ellos, ya que estas acciones son fundamentadas en los decretos presidenciales: N° 4.160 (VENEZUELA, 2020b), N° 4.186 (VENEZUELA, 2020c) y N° 4.198 (VENEZUELA, 2020d), las cuales exponen una alarma en todo el país como medida de protección y preservación de la salud de la población venezolana a causa de la pandemia.

Así, surge la interrogante ¿Cómo los profesores venezolanos se están adecuando a las políticas educativas implementadas durante la pandemia de Covid-19? De este modo, nuestro objetivo es explorar las adecuaciones entre los profesores y las políticas educativas implementadas en Venezuela bajo el contexto de pandemia (Covid-19), lo que nos permitirá exponer algunas discusiones para posteriores pesquisas.

2 METODOLOGIA

El siguiente estudio parte del enfoque cuantitativo con una modalidad empírica de tipo exploratoria (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ Y BAPTISTA, 2010), para determinar objetivo; donde la selección de los informantes clave estuvo bajo los criterios de ser: a) Desear participar; b) Personal docente de una institución educativa de Venezuela y, c) Ser personal activo. Así obtuvimos una muestra intencional de cuarenta y seis (46) profesores de diferentes estados del país, los cuales se consideraron apropiados para el estudio. La técnica para recolectar las informaciones fue la encuesta y el instrumento de medición utilizado fue el cuestionario *online*, formado por treinta y cinco (35) ítems. El cuestionario fue de tipo cerrado con varias opciones de respuestas y algunas categorías no son mutuamente excluyentes, esta elección fue para reducir la ambigüedad de las respuestas y favorecer las comparaciones entre las respuestas (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ Y BAPTISTA, 2010). El cuestionario fue validado por tres (3) expertos en el área de Educación y metodología de investigación. El cuestionario se dividió de la siguiente manera (ver Cuadro 1):

Cuadro 1 – Matriz sobre la percepción de los profesores en contexto pandémico.

VARIABLE / DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS
Percepción de los profesores sobre la educación bajo el contexto de pandemia. * Información personal ** Conocimiento/Habilidades *** Percepciones	Contexto Personal*	4
	Información socioeconómica*	5
	Información Educativa y laboral*	7
	TIC en el contexto laboral durante la Pandemia*	3
	Acceso a las TIC en casa*	5
	Formación/Conocimiento en TIC**	5
	Actividades en Cuarentena mediadas por las TIC***	6

Fuente: Los autores.

Finalmente, se procedió al análisis de la información obtenida, al organizarlas en un software de datos (*Libreoffice Calc*) para luego procesarlos en un *software* estadístico (SPSS v. 18.0), que permitió obtener los resultados posibles de análisis.

3 DESAFÍOS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA EN PANDEMIA

Independientemente del camino que adopte la educación venezolana en el futuro, es necesario mantener una visión que nos otorgue diferentes posibilidades y puntos de partida, es decir, provocaciones en lugar de propuestas rígidas. Para ello, tendremos presente la crítica

como medio de movilidad de los artefactos culturales, y así, deshacernos de la visión fija y sólida del presente. De este modo, la crítica se transforma en nuestra tecnología para abordar, desde diferentes perspectivas, las cosas que tomamos como naturales y necesarias, además de ser una táctica para establecer una contingencia a la verdad, el poder y la subjetividad. Para adentrarnos a esta discusión más a fondo, consideramos que se debe conocer los siguientes factores principales que son decisivos en nuestra discusión, *el acceso y calidad del internet, las tecnologías, medios o dispositivos digitales y la formación de profesores*.

Al hablar sobre *el acceso y calidad del internet*, para una educación con el uso de las tecnologías, medios o dispositivos digitales, es requerido una infraestructura y servicios de banda ancha de calidad. En este punto concordamos con Pretto, Bonilla e Sena (2020) al referirse que el acceso no solo está asociado con los *gigabytes* que dispongan en las casas, escuelas o centros educativos, sino que va más allá, al referirse que también es importante la velocidad ofrecida para que los ciudadanos puedan hacer uso de la red con lo que les interese. De este modo, al obtener un flujo de informaciones continuo e ininterrumpido para interactuar, con la capacidad suficiente para soportar las aplicaciones de datos, voz y video más comunes o socialmente relevantes, nos será permitido mencionar que el distanciamiento sería físico y no social.

Considerando los datos compilados por dos grupos que estudian la cultura digital, *We Are Social* y *HootSuite* en el año 2019³, exponen que Venezuela, con una población aproximada de 32,21 millones de personas⁴, el internet tiene una penetración en la sociedad del 60%. Lo más relevante de estas estadísticas es que Venezuela presenta una gran actividad en las redes sociales (40%), con conexión móvil del 30%. Sin embargo, los datos expuestos por *We Are Social* y *HootSuite* solo pueden ser comparados con los datos del cuarto trimestre del año 2019 presentados por CONATEL⁵, en el cual exponen que la penetración de los usuarios fue del 62%, al considerar que a finales del año 2013 fue del 102,6%. Cabe destacar que en el informe inicial de *We Are Social* y *HootSuite* sobre el año 2020, Venezuela no fue considerada y CONATEL aún no expone nuevas estadísticas al respecto.

La empresa *Speedtest Global Index*⁶, indica que la conexión promedio en Venezuela es de 4.15Mbps en la banda ancha fija y de 7.57Mbps en la red móvil, comparadas con el promedio de la conexión global que es de 81.46Mbps en la banda ancha fija y 34.51Mbps para la red

³ *We Are Social* y *HootSuite*. Disponible en: <http://bit.ly/2TUFqGd>. Acceso el: 25 de jul. 2020.

⁴ Estadísticas Venezuela. Disponible en: <http://bit.ly/2Tz8n5f>. Acceso el: 25 de jul. 2020.

⁵ CONATEL, Informe del cuarto trimestre del año 2019. Disponible en: <http://www.conatel.gob.ve/informecifras-del-sector-cuarto-trimestre-2019/>. Acceso el: 25 de jul. 2020.

⁶ *Speedtest Global Index*. Disponible en: <https://www.speedtest.net/global-index>. Acceso el: 25 de jul. 2020.

móvil. Los datos expuestos por CONATEL⁷, para el primer trimestre del año 2018, se evidencia que la conexión promedio es mucho más baja, de 2.60Mbps en la banda ancha fija y de 0.91Mbps en la red móvil. Estos datos evidencian el deterioro exponencial al cual se enfrentan los venezolanos diariamente respecto a los servicios de telecomunicaciones en el país, conexión necesaria para el acceso a las informaciones.

Respecto a *las tecnologías, medios o dispositivos digitales*, encontramos que pueden naturalizarse el uso técnico o instrumental de estas, pues, pueden ser entendidas como competencias y habilidades sobre el uso, orientado a un fin como apoyo al proceso pedagógico, o al proceso funcional y organizativo del aprendizaje (BONILLA; PRETTO, 2015). No pretendemos restar su importancia, lo que queremos es cuestionar su naturalización en el reconocimiento social, en donde se torna un factor fundamental para la aceptación en los grupos sociales. Debemos oponernos a esta concepción, ya que nuestra búsqueda está en reconocer el papel de la educación como un espacio para el empoderamiento de los sujetos en la formación, participación y representación de los ciudadanos comprometidos y activos en el contexto en el que viven. Por lo tanto, ir más allá del uso técnico o instrumental de las tecnologías, medios o dispositivos digitales, representa un desafío que debe ser tomado en cuenta para pensar la educación contemporánea ya que son las grandes aliadas de todo ciudadano para (re)significar sus bienes culturales.

En Latinoamérica se generaron programas y proyectos, algunos con la incorporación de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como “*Um Computador por Aluno*” (2007); Conectar Igualdad (2010), Proyecto Canaima Educativo (2009) para atender a las demandas del contexto contemporáneo. Sin embargo, pesquisas como la Montoya González; Bonilla (2019) y Quartiero; Bonilla y Fantin (2015) demuestran que, en estos proyectos, parece una característica común, la continuidad de fragilidades en elementos básicos, aunque esto, nos ayuda a ampliar la visión de acceso y contextualización que deben poseer las políticas educativas.

Por último, y no menos importante, *la formación de profesores* sobre las tecnologías, medios o dispositivos digitales que, atendiendo a las condiciones necesarias, posibilita una apropiación y uso educativo relevante para producir saberes. Pero esta relación es compleja, ya que no solo debemos buscar entrenar o certificar a los profesores en el uso de herramientas, sino también, a percibir cómo estos pueden contribuir con la formación de los ciudadanos

⁷ CONATEL, Velocidad de internet en Venezuela. Disponible en: <http://www.datos.gob.ve/dataset/datos-p%C3%BAblicos-conatel>. Acceso el: 25 de jul. 2020.

(PRETTO; BONILLA; SENA, 2020). Una formación crítica sobre los espacios sociales y virtuales, centrados en el uso de las redes de comunicación e información como medio estratégico de inserción en el mundo contemporáneo, permitirá consolidar los lazos de colaboración entre los involucrados, en un contexto de democracia digital.

4 PLAN CADA FAMILIA UNA ESCUELA

En marzo de 2020, fueron confirmados dos casos de coronavirus (Covid-19) en Venezuela por la vicepresidenta Delcy Rodríguez, por este motivo el gobierno inició una cuarentena en el país como respuesta a su posible propagación. Seguido, Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) decretó la suspensión de actividades presenciales en los centros educativos, pero para mantener los programas pedagógicos, desarrollaron el plan “Cada Familia una Escuela” (VENEZUELA, 2020a) que presenta en su página *web* como finalidad: “Garantizar la atención educativa a toda la población estudiantil del país como una alternativa más dentro del Plan Nacional de Prevención y Protección contra el Coronavirus (COVID -19)”. El Plan Pedagógico de Protección y Prevención Covid-19, Cada Familia una Escuela, aprobado por el MPPE, contempló en un inicio la presencia física de los actores involucrados en el espacio escolar, pero no continuó esta ruta debido a que contrariaba los decretos aprobados para la protección y preservación de la salud en Venezuela. Sin embargo, debía actualizarse el plan, para dar continuidad al artículo 103, de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (VENEZUELA, 1999), el cual expresa que “Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades” (p. 204-205).

Así, el Estado debe asumir el compromiso en generar condiciones sociales e individuales para todos los involucrados, profesores, estudiantes, personal administrativo, directivos y cualquier otro que tenga relación directa con ellos. Por lo que, este plan fue construido para dar soporte a los profesores, al establecer pautas pedagógicas que contemplaran el desarrollo del programa educativo desde la comodidad de sus hogares. En la página *web* oficial del programa “Cada Familia una Escuela” (VENEZUELA, 2020a) observamos que fueron colocadas *guías pedagógicas semanales* dirigidas a las diferentes modalidades educativas en el país, tal es el caso de Educación inicial, primaria, media general y técnica, especial y adultos.

Además, fue contemplado una programación educativa en los principales canales del Estado, como Vive, TVes, TVFANB, entre otros, y su divulgación simultánea por el canal de

Youtube® “Cada Familia una Escuela OFICIAL”⁸. Respecto a ello, podemos denotar en principio que, el Estado no contempló la situación de crisis actual y las necesidades de los principales involucrados en el proceso educativo, pues partió del principio que todos los profesores y estudiantes, tenían acceso al internet, las tecnologías, medios o dispositivos digitales y a la formación con estas, para el desarrollo del plan.

Otro punto a destacar es que, el plan obliga a los profesores a acompañar las actividades de cada uno de sus estudiantes de manera digital, hecho que demanda conocimientos tecnológicos asociados a el uso de las tecnologías digitales para la educación. Esto es controversial, debido a que se suma a la gestión docente una carga de responsabilidad sobre compartir sus espacios digitales no solo con los colegas sino con estudiantes y sus padres o representantes. Tal hecho, demanda el conocimiento de crear espacios digitales paralelos para mantener su privacidad personal o familiar de contextos laborales.

Por otra parte, el plan Cada familia una escuela, mantiene la responsabilidad de que los padres y representantes que constituyen a las familias venezolanas, acompañen los procesos educativos de sus hijos o representados. Lo que demanda de ellos, ofrecer las estructuras necesarias para el acceso a la educación, pero tanto *las tecnologías, medios o dispositivos digitales* como los planes de *acceso a internet*, conllevan a un costo, muchas veces este sobrepasa al poder adquisitivo de las familias.

Hasta ahora, podemos observar que el Estado venezolano diseñó un plan estratégico que deja fuera aspectos importantes para mantener una justicia social en el país. Debido a que es necesario “[...] [una] preocupación con [los] principios y normas de organización social y de relacionamiento necesarios para alcanzar y actuar sobre una consideración igual para todas las personas, en los aspectos en común y en las diferencias” (GEWIRZ; CRIBB, 2011, p. 128, traducción nuestra).

5 HALLAZGOS CUANTITATIVOS

La educación contemporánea implica fortalecer o mejorar los espacios de comunicación e interacción entre los ciudadanos para expresar sus ideas, participar y aumentar la pluralidad. Es por ello que debemos ir más allá de los aspectos técnicos, el profesor debe investigar, crear y comunicar en las redes sus descubrimientos (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020), a fin de crear otras experiencias con sus discentes, a partir de lo específico, aquello que encontramos en la

⁸ Canal de Youtube®: Cada Familia una Escuela Oficial. Disponible en: <https://www.youtube.com/channel/UCdq3ZEXaoxAt3VIOt5qNhXw>. Acceso el: 25 de jul. 2020.

cultura, y con ello promover la construcción de conocimiento. Estos aspectos hacen que cada educación local tenga sus propias características, lo que nos lleva a pensar en una educación plural. Por este motivo, aplicamos un cuestionario, constituido por las dimensiones: *Información personal*; *Conocimiento/Habilidades*; y, *Percepciones y sus áreas claves*. Las cuales fueron presentadas a los actores claves, que nos permitieron profundizar sobre el contexto de estudio. Esta aplicación fue realizada durante los meses de Junio/Julio 2020, los datos obtenidos, los presentamos a continuación.

Referente a la *Contexto Personal*, obtuvimos que los actores clave del estudio (46 profesores) resultó ser heterogénea, ya que el 60,9% fueron del sexo femenino y el 39,1% es masculino, comprendidos entre los 29 y 65 años. Los profesionales de la docencia se encuentran localizados en 11 estados del país, entre los cuales podemos denotar: Carabobo (8), Sucre (1), Miranda (6), La Guaira (11), Falcón (5), Distrito Capital (10), Táchira (1), Mérida (1), Apure (1), Zulia (1) y Bolívar (1).

Respecto a la *Información Educativa y Laboral*, observamos que su formación académica es diversa, entre los cuales se encuentran: Estudiante de Licenciatura/Profesor (2), Licenciatura/Profesor (11), Estudiante de Especialización (2), Especialización (10), Estudiante de Maestría (4), Maestría (10), Estudiante de Doctorado (3) y Doctorado (4). Las instituciones donde trabajan se dividen de la siguiente forma: Pública (28), Privada (11) y Alternan el trabajo entre pública y privada (7). El tiempo de ejercicio de la profesión Docente tiene una media de 18 años con una desviación estándar de $\pm 9,39$, lo que refleja que poseen una experiencia aceptable en el área de educación presencial. Los profesores también informaron que laboran en las diferentes modalidades de educación, entre los cuales denotamos: Inicial 13%, Primaria 32,6%, Media Diversificada 28,3%, Educación Universitaria: Pregrado 37%, Especialización 8,7%, Maestría 8,7%, Doctorado 2,2% y otras modalidades 10,9%. Sobre la *información socioeconómica* presentada, el 89,1% exponen que sus viviendas son adecuadas para la convivencia en situación de COVID-19/Pandemia/Cuarentena. En donde el 50% presenta un espacio exclusivo para trabajar/estudiar.

En cuanto a las *Percepciones y sus áreas claves*, observamos que en Venezuela, durante la pandemia del Covid-19 se implementaron actividades educativas apoyadas en las tecnologías, medios o dispositivos digitales, partiendo de un supuesto de que todos los estudiantes y profesores cuentan con acceso a dispositivos y acceso a internet. Si bien es cierto que existe el Proyecto Canaima Educativo, el cual entrega computadores portátiles o tabletas digitales para los estudiantes del sistema público en todo el país, no existen datos que sustenten que, en la actualidad, todos cuenten con una computadora y en qué condición se encuentran. A pesar de

la inexistencia de esas informaciones, las computadoras del Proyecto son las más usadas por los participantes de esta investigación, de hecho, perciben que los dispositivos ofrecidos son de buena calidad.

Aunque el 63% de los profesores informó que está realizando actividades mediadas por las TIC con sus estudiantes, uno de los elementos que limita el desenvolvimiento de actividades online es la velocidad del internet. De ahí que, de forma casi unánime, perciben el servicio como deficiente, por lo que muchos utilizan datos móviles de compañías telefónicas privadas y este gasto no es compensado por los salarios de los profesores y tampoco es restituido por el MPPE.

Antes de la pandemia, el 76,1% de los profesores participantes notificó que tenía alguna formación con respecto al área de las TIC, percibiendo que esta fue ‘buena’. Sin embargo, cuando se les preguntó qué tipo de medios están utilizando para realizar actividades con sus estudiantes sus respuestas fueron *Email* con 69%, Grupos de *WhatsApp* con 69%, seguido de *Google Classroom* 34,5% y solo un 13, 8% utiliza la programación del “Plan Cada familia una escuela”. Estas informaciones aunado a la utilización de Documento en Texto 65,5%, Diapositivas 51,7% y los Documento en PDF 44,8%, en sus prácticas pedagógicas, nos llevan a reflexionar que, a pesar de la formación en TIC, existe un uso tecnicista e instrumental que puede estar determinada por acceso y la velocidad del internet en Venezuela.

Igualmente, observamos que existe el dominio del uso de aplicaciones de tipo privativas frente las actividades propuestas por el “Plan Cada familia una escuela” que cuenta con un catálogo de aplicaciones desarrolladas y distribuidas bajo *software* libre. La implementación de *software* libre se promulga desde el marco legal como parte fundamental para la soberanía tecnológica del país, de hecho, los dispositivos del Proyecto Canaima Educativo cuentan con una distribución GNU/Linux venezolana y basada en Debian, que lleva por nombre Sistema Operativo Canaima. Aunque la mayoría utiliza los dispositivos del Proyecto Canaima Educativo, el 93,1% utiliza sistema operativo *Windows®*, entonces percibimos una disparidad en estos elementos que, al mismo tiempo, nos hace reflexionar que, aunque los profesores perciben tener una buena formación en TIC, esta no corresponde con el marco legal, ni con las políticas educativas del país.

6 CONSIDERACIONES FINALES

La implementación de políticas educativas en Venezuela, incorporadas al momento de Pandemia Covid-19, “Cada Familia una Escuela” (VENEZUELA, 2020a), llegaron a las instituciones llenas de vacíos e incógnitas de los cuales los profesores tuvieron que adaptar sus

práticas pedagógicas a uma nova realidade. De hecho, por las fragilidades encontradas, algunos docentes dejaron de lado dicho plan y optaron por incorporar sus experiencias, desde las posibilidades del contexto. Por este motivo, percibimos que el Estado debe realizar ajustes progresivos a la política implantada, ya que, sin ello, podemos asumir que el plan no cuenta con soporte o respaldo suficiente para mantenerse en el tiempo, sabiendo que los planes de vacunación pueden demorar hasta el año 2022.

Todo ello genera incertidumbre en el contexto educativo venezolano, donde los lineamientos son incongruentes con los espacios a ser implantados, lo que puede generar reajustes que propicien una desmejora de la calidad educativa por el hecho de mantener el cumplimiento de fechas y número de estudiantes certificados. Asimismo, es esencial que las políticas educativas atiendan más allá del contenido pedagógico, pues se necesita de un conglomerado de elementos: un salario digno para trabajadores del ámbito educativo, acceso a dispositivos de calidad, acceso a internet de banda ancha, formación continua acorde a los objetivos del país, acompañamiento pedagógico así como técnico, calidad educativa adaptada a los contextos capaz de ser apropiada por los sujetos y reconfigurada en el tiempo, entre otros elementos, que proporcionen a la sociedad las bases para que sus ciudadanos respondan a sus necesidades locales, nacionales y regionales.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. **Education policy and social class**: The selected works of Stephen J. Ball. London and New York: Routledge, 2005. 301 p.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Apresentação. **Em Aberto**: Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação v. 28, n. N° 94, p. 15–20, jul. 2015.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 123–142.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, María. **Metodología de la investigación**. 5. ed. México: D.F.: Mcgraw-hill, 2010.

LEMO, André; MARQUES, Daniel. Privacidade e Internet das Coisas: uma análise da rede Nest a partir da Sensibilidade Performativa. **E-compós**, v. 22, p. 1–26, dez. 2019.

MONTROYA GONZÁLEZ, Yaimar Del Valle; BONILLA, María Helena. Aproximaciones a la cultura digital de las familias venezolanas en torno al Proyecto Canaima Educativo. **Contratexto** n. 032, p. 259–278, 2019.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org). **Educação em tempos de pandemia:** Reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador, Bahia: [s.n.], 2020. 18 p.

QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena; FANTIN, Mônica. **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública.** Salvador, Brasil: EDUFBA, 2015. 241 p. p. Disponible en: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20829/1/Projeto-UCA_RI.pdf. Acceso en: 19 abr. 2017.

VENEZUELA. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.** 30 dic. 1999. Disponible en: <http://gobiernoonlinea.gob.ve/home/archivos/ConstitucionRBV1999.pdf>. Acceso en: 20 oct. 2017.

VENEZUELA. **Cada Familia una Escuela.** 2020a. Disponible en: <http://cadafamiliaunaescuela.fundabit.gob.ve/>. Acceso en: 3 oct. 2021.

VENEZUELA. **Decreto N° 4.160.** 6519. 13 mar. 2020b. Disponible en: <http://cadafamiliaunaescuela.fundabit.gob.ve/images/documentos/fundamentos/Gaceta-Oficial-6519.pdf>. Acceso en: 3 oct. 2020.

VENEZUELA. **Decreto N° 4.186.** 6528. 12 abr. 2020c. Disponible en: <http://cadafamiliaunaescuela.fundabit.gob.ve/images/documentos/fundamentos/Gaceta-Oficial-6528.pdf>. Acceso en: 3 oct. 2020.

VENEZUELA. **Decreto N° 4.198.** 6535. 12 mayo 2020d. Disponible en: <http://cadafamiliaunaescuela.fundabit.gob.ve/images/documentos/fundamentos/Gaceta-Oficial-6535.pdf>. Acceso en: 3 oct. 2020.

REDE SOCIAL DIGITAL INSTAGRAM E GÊNEROS DISCURSIVOS: ANÁLISE E PERCEPÇÕES

Nayara Evellyn Santos Fontes¹
Simone Lucena²

RESUMO

Considerando que o digital em rede tem sido ampliado nas culturas contemporâneas e que as redes sociais digitais estão sendo introduzidas em vários contextos e imersas nos processos comunicativos dos sujeitos, o principal objetivo deste texto é compreender a abordagem de gêneros discursivos em publicações do Instagram, principalmente em perfis relacionados a temáticas educacionais e ao ensino de Língua Portuguesa. Para chegar ao objetivo elencado, caracterizamos a pesquisa como qualitativa e de campo, analisando perfis de professores de Língua Portuguesa e o emprego dos gêneros por estes perfis. Dessa forma, os resultados afirmam que as funcionalidades e recursos do Instagram estão atrelados às características dos gêneros discursivos e que é possível educar e compartilhar práticas educativas em ambiências digitais, construindo saberes plurais, recorrentes e aproximados das culturas de cada sujeito.

Palavras-chave: Diálogo. Digital em rede. Língua Portuguesa. Perfis do Instagram. Professores de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Considering that the digital network has been expanded in contemporary cultures and that digital social networks are introduced in various contexts and immersed in the communicative processes of subjects, the main objective of this text is to understand the approach of discursive genres in Instagram publications, especially in profiles related to educational themes and the teaching of Portuguese Language. To reach the stated objective, we characterized the research as qualitative and field, analyzing the profiles of Portuguese Language teachers and the use of genres by these profiles. The results affirm that Instagram's functionalities and resources are linked to the characteristics of discursive genres and that it is possible to educate and share educational practices in digital environments, plural, recurrent and approximate knowledge of each subject's cultures.

Keywords: Dialogue. Digital networked. Portuguese language. Instagram profiles. Portuguese Language Teachers.

¹Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq) Site: <https://ecult.pro.br> Email: nayaraevellyn14@gmail.com

² Pós-doutora em Educação pelo Proped/UERJ. Doutora em Educação pela UFBA. Professora do Departamento de Educação (DEDI) e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq) Site: <https://ecult.pro.br>. E-mail: slucena@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Nas culturas contemporâneas, o digital em rede tem sido ampliado nos cotidianos de muitas pessoas. As redes sociais digitais são partes desse universo de práticas virtuais, introduzidas nos contextos pessoais, culturais, educacionais e imersas nos processos comunicativos dos sujeitos que estão conectados a elas.

O Instagram, por exemplo, é uma rede social digital que possui um alcance significativo de usuários, sobretudo nos últimos anos, tanto no contexto nacional, como a nível mundial. Essa rede foi lançada no ano de 2010, por dois engenheiros brasileiro e norte-americano e objetivava ser um aplicativo de fotografias, para que os usuários pudessem possuir, de forma cronológica, um tipo de “álbum virtual”.

No entanto, hoje, o Instagram está integrado às redes Facebook e WhatsApp, liderado pelo empresário estadunidense Mark Zuckerberg. Desde então, em cada das suas funcionalidades, a ênfase do Instagram está nas práticas comunicativas dos seus usuários ativos, que, conforme informações extraídas pelo próprio aplicativo³, em 2021, possibilita, por meio dos recursos da rede, a aproximação de pessoas, variadas formas de expressão, conexão, criação de conteúdos autênticos, abrangência de compartilhamentos e uma comunidade bastante diversificada.

Relacionando essas interfaces e o foco comunicativo do Instagram ao contexto educacional, sobretudo ao ensino de Língua Portuguesa, há uma associação com os gêneros discursivos. Na perspectiva de Bakhtin (2016), esses gêneros são formas de enunciados e de diálogos cotidianos, inseridos em situações comunicativas, de modo que aconteçam de formas individuais ou coletivas.

Bakhtin (2016) ainda afirma que havia uma prevalência em se estudar os gêneros escritos e do âmbito literário, o que se confirma pela necessidade de cada época. Assim, os gêneros do discurso, principalmente os mais antigos e tradicionais, foram/são pautados na linearidade e na prática transmissiva de conteúdos.

Nessa perspectiva, Santos (2014) aponta que a abrangência das interfaces digitais, ao longo dos anos, fez com que surgissem novos gêneros, agora, pautados na interatividade, na integração de diversas linguagens – sons, textos, imagens – e na autoria. Dessa forma, a língua integra o social e, remetendo ao aplicativo de rede social Instagram, as práticas discursivas dos seus praticantes podem ser potencializadas por meio de publicações, visualizações de

³ Informações disponíveis em <https://about.instagram.com/>

informações e interatividade com outros perfis, em que os sujeitos são capazes de atribuir formas heterogêneas de enunciar e comunicar-se.

Com base nesse panorama, a justificativa que damos a este texto é que, com o avanço das redes sociais digitais, sua inserção nos processos de ensino e considerando os gêneros discursivos como um fator de comunicação inerente ao componente curricular de Língua Portuguesa, é importante que essa relação entre os gêneros discursivos e o Instagram enfatize a ideia que o processo comunicativo dessa rede social digital, ou de qualquer outra, seja visto além de um suporte ou de um artefato tecnológico.

Uma outra ideia que justifica este texto é que os documentos norteadores oficiais da educação brasileira priorizam a importância em abordar os gêneros discursivos, em uma perspectiva digital, no ensino de Língua Portuguesa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, homologada em 2017 e em diálogo com outros documentos, propõe, sobretudo para o ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, que as práticas contemporâneas de linguagem devem ser consideradas por meio dos gêneros discursivos e que essas linguagens envolvam novos gêneros, agora, com caráter mais multissemióticos e multimidiáticos.

Assim, a partir da justificativa mencionada, com esta pesquisa, objetivamos compreender a abordagem de gêneros discursivos em publicações do Instagram, principalmente em perfis relacionados a temáticas educacionais e ao ensino de Língua Portuguesa. A fim de atingir o objetivo elencado, elegemos, principalmente, as teorias de Recuero, Bastos e Zago (2015) sobre as redes sociais, Lucena, Santos e Oliveira (2020) e Santos (2017) acerca do Instagram e seu potencial educativo e Freire (1996) sobre a educação e sociedade. Em relação aos gêneros discursivos nas redes, utilizamos as inferências de Bakhtin (2016), Santos (2014), Santaella (2014) e Araújo (2021).

2 METODOLOGIA

No processo metodológico deste texto, classificamos a pesquisa como qualitativa, pois, partindo do princípio de Gonsalves (2011, p. 70), “[...] preocupou-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas”. Dessa forma, não propomos apenas uma observação ou análise, mas uma compreensão e imersão em relação ao objeto estudado, no caso desta pesquisa, buscamos interpretar, qualitativamente, as práticas cotidianas dos professores em seus perfis.

A abordagem metodológica utilizada para compreender os perfis dos docentes no Instagram foi a netnografia, caracterizada por compreender as relações sociais no contexto da internet. Para Kozinets (2014), esse método se propõe a estudar o coletivo, a comunidade e os relacionamentos sociais no on-line. Dessa forma, estudaremos o coletivo dos professores de Língua Portuguesa na perspectiva dos seus perfis no Instagram.

Ademais, caracterizamos este trabalho como uma pesquisa de campo, em que o campo de compreensão dos dados é a rede social digital Instagram. A realização de pesquisa e busca de dados em uma rede social digital trata-se de “compreender os grupos através das suas conexões, como as ações das pessoas as aproximam ou as distanciam e os efeitos dessas ações” (RECUERO; BASTOS; ZAGO, 2015, p. 38). Essa ideia nos fez refletir que compreender aspectos de uma rede como o Instagram, por exemplo, vai além de analisar perfis e seguidores, pois o que está em evidência são as práticas subjetivas dos sujeitos e as formas como essas pessoas se conectam à rede social.

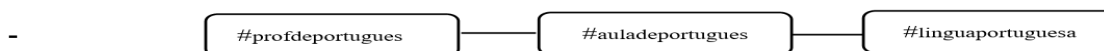
Nesse contexto, no Instagram, os praticantes ativos tendem a definir o seu processo de usabilidade e a sua narrativa na rede. Quando se trata do âmbito educacional, muitos educandos e educadores estão imersos nessas redes a fim de compartilhar as suas culturas e vivências relacionadas ao seu campo de atuação.

Ainda nessa perspectiva, Lucena, Santos e Oliveira (2020, p. 32) afirmam que “algumas experiências pedagógicas com o Instagram têm sido criadas com o objetivo de possibilitar aos sujeitos praticantes culturais se autorizarem no ciberespaço com produções individuais e/ou coletivas”. Assim, uma rede social, como no caso do Instagram, pode propiciar práticas outras de aprendizagem, por meio das suas interfaces e funcionalidades.

Dessa forma, como propomos compreender as práticas discursivas propiciadas pela rede social digital Instagram, referentes ao ensino de Língua Portuguesa, ou seja, atentar-nos a uma rede em sua perspectiva educacional, analisamos três perfis do Instagram, administrados por professores de Língua Portuguesa. Esse processo de escolha dos perfis foi realizado a partir do uso das hashtags (#), recurso do Instagram e de outras redes sociais que permite localizar e filtrar perfis e informações a partir de palavras-chave.

Em relação à escolha dos localizadores, optamos por palavras que estivessem relacionadas ao componente curricular de Língua Portuguesa, visto que pretendíamos verificar as práticas discursivas referentes ao ensino dessa disciplina. Nesse sentido, escolhemos as palavras “Professor/a de Português”, “Aula de Português” e “Língua Portuguesa”, que foram exploradas no formato abaixo:

Figura 1 – Hasthags utilizadas para localização dos perfis



Fonte: Autoria própria (2021).

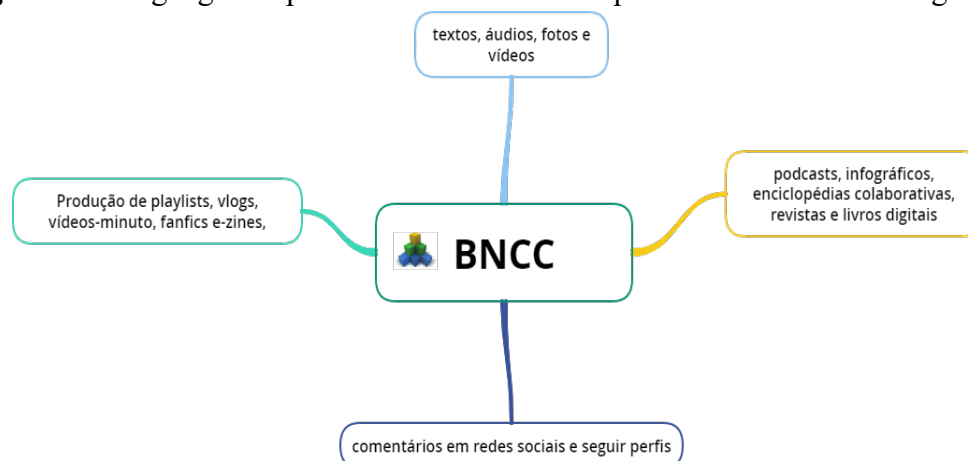
Após a escolha de cada hashtag, selecionamos três perfis profissionais, administrados por professores, que se repetiam com maior frequência no explorador do Instagram. Embora as redes escolhidas sejam abertas no Instagram, um outro fator que adotamos foi a utilização de nomes fictícios para os perfis selecionados, com o intuito de preservar a identidade do administrador.

Dessa forma, optamos por identificar estes perfis pelos dispositivos de busca, as hashtags que utilizamos para selecionar cada perfil. Assim, as publicações do perfil 1 serão identificadas por “#profdeportugues”, as do perfil 2 por “auladeportugues”, e as postagens do terceiro perfil serão representadas por “#linguaportuguesa”.

No que se refere ao processo de análise dos gêneros discursivos nos perfis selecionados, buscamos gêneros ou linguagens digitais que estivessem em conformidade com o que consta na BNCC. Além das redes sociais digitais propiciarem o contato com múltiplos gêneros, linguagens e possibilidades textuais, a Base aponta que, com as redes e as tecnologias digitais “não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar” (BRASIL, 2017, p. 68).

Nessa perspectiva, o quadro abaixo indica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, as possibilidades de linguagens a serem desenvolvidas no contexto de uma rede social digital. Estes gêneros são e podem ser desenvolvidos para o ensino de Língua Portuguesa e a partir de uma perspectiva não linear, na qual todos se autorizam, contribuem e modificam os processos da rede.

Figura 2 – Linguagens e processos comunicativos possíveis com as tecnologias digitais



Fonte: Autoria própria (2021).

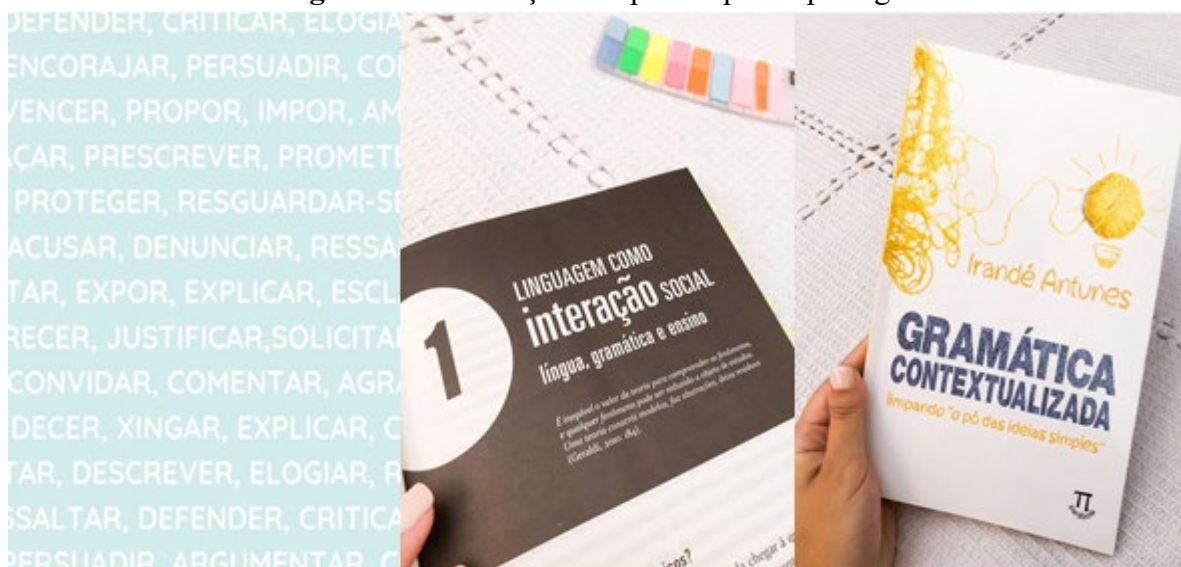
3 RESULTADOS OBTIDOS

Após a escolha dos localizadores de cada perfil e como os gêneros discursivos serão analisados na rede social digital Instagram, selecionamos publicações e a forma como cada perfil dialoga com o seu público, a partir do uso dos gêneros. Ademais, buscamos priorizar a maneira como cada gênero está atrelado à língua, em seus processos sociais, potencializando propósitos comunicativos e auxiliando nas formas de emissão e recepção, em uma ambiência de narrativa contemporânea, que é o Instagram.

O primeiro perfil analisado, que denominamos de #profdeportugues, possui uma quantidade de seguidores mais voltada a docentes que já atuam na área ou a professores de Língua Portuguesa em formação. Em uma perspectiva mais ampla, o perfil publica, diariamente, conteúdos sobre filmes, livros e curiosidades acerca do ensino e de profissionais de Língua Portuguesa.

A princípio, selecionamos desse perfil uma sequência de publicações com resenhas e citações extraídas do livro “Gramática Contextualizada” da autora Irandé Antunes. A administradora do perfil utiliza desses gêneros para dialogar com os seguidores sobre a importância dessa leitura para os docentes e da relevância em ensinar a gramática da Língua Portuguesa a partir de práticas sociais contextualizadas.

Figura 3 – Publicações do perfil #profdeportugues



Fonte: Captura de tela do perfil #profdeportugues (2021).

As publicações do perfil #profdeportugues sobre a obra acima implicaram em outros gêneros, como os comentários. Com as postagens, outros perfis de professores de Língua Portuguesa dialogaram, apresentando suas impressões sobre a publicação e sobre a obra, destacando o quanto o livro é reflexivo, didático e prático.

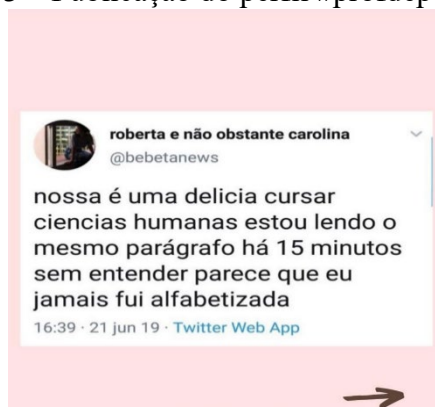
Quadro 1 – Diálogo entre seguidoras e administrador/a do perfil #profdeportugues

Comentários das seguidoras	Resposta do perfil #profdeportugues
“Acabei de usar no meu último post! Amo demais! 😊❤️”	“AHHH vou lá ver! Amei! Estou amando também! Leitura obrigatória para profs de português! ❤️”
“Eu adoro esse livro, é muito didático e prático. Mudei muito minhas aulas depois dessa leitura!”	“estou amando também! Muito didático mesmo! Parece que estou em uma aula dela. Já estou pensando em mudar as formulações das minhas questões ❤️”

Fonte: Autoria própria (2021).

Um outro gênero muito abordado no perfil #profdeportugues é o meme, que de forma bem descontraída, dialoga com as rotinas e vivências de docentes de Língua Portuguesa. Na figura abaixo, há um exemplo de um meme publicado por esse perfil, o primeiro de uma sequência de dez memes, em que a administradora do perfil utiliza a legenda “Com qual desses você se identifica?!”, a fim de envolver outros professores, que deixaram comentários, como “Resumo da minha vida em um post”, “Me identifiquei com todas hahah”, entre outros.

Figura 3 – Publicação do perfil #profdeportugues



Fonte: Captura de tela do perfil #profdeportugues (2021).

No segundo perfil que selecionamos, nomeado, aqui, de #auladeportugues, há, também, uma ênfase de conteúdos direcionados a professores de Língua Portuguesa, que estejam atuando, sobretudo, na Educação Básica. As publicações desse perfil, geralmente, são realizadas em sequências que apresentam a mesma temática e estrutura.

A figura abaixo, extraída do perfil #auladeportugues, apresenta uma sugestão de como professores podem trabalhar, na sala de aula, o conteúdo “Artigo de notoriedade” a partir de eventos esportivos. A postagem no feed do Instagram inicia com a definição e função do conteúdo, exemplifica esses artigos de notoriedade no gênero reportagem e finaliza com um questionamento para professores acerca dessa temática.

Figura 4 – Publicação do perfil #auladeportugues



Fonte: Captura de tela do perfil #auladeportugues (2021).

Em outra sequência de publicações com essa mesma estrutura, o perfil #auladeportugues propôs para professores de Língua Portuguesa a abordagem do conteúdo “Aposto”, por meio de nomes e apelidos de jogadores que competiram nos Jogos Olímpicos de Tóquio, acontecidos em julho de 2021. Essa ideia de abordar um conteúdo gramatical a partir de práticas sociais confirma o que aborda Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.” (FREIRE, 1996, p. 39).

No que se refere ao perfil 3, que definimos por #linguaportuguesa, percebemos que é mais delimitado a alunos da Educação Básica, vestibulandos e aprendentes da Língua Portuguesa. Nesse perfil, a abordagem dos gêneros está pautada nos recursos do próprio Instagram e em elementos mais imagéticos, como capas de filmes e livros, charges, tirinhas, memes e manchetes de reportagens.

A estratégia do perfil de utilizar mais imagens e menos textos aborda o potencial da rede social Instagram e faz com que o ensino da Língua Portuguesa, em um espaço informal de aprendizagem, seja convidativo ao aluno. Para Santos, “a linguagem clara e objetiva utilizada no Instagram, apresenta-nos uma possibilidade para aliar e proporcionar sentidos aos processos de aprendizagem.” (SANTOS, 2017, p. 1). Dessa forma, percebemos como o educando aprende e complementa as suas aprendizagens, em meio aos seus diálogos e autorias no contexto da cibercultura.

Nessa perspectiva, a figura abaixo apresenta publicações dos Stories do perfil #linguaportuguesa. Nas duas postagens, o professor/administrador utiliza o gênero e recurso do Instagram enquete, para dialogar com os seguidores/alunos acerca de cada uma dessas publicações. O primeiro post está se referindo a dica de um filme que pode auxiliar no processo de aprendizagem da língua e na prática escrita dos alunos, enquanto a segunda publicação realiza um questionamento sobre as correntes literárias e as suas relações com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Figura 4 – Publicação do perfil #linguaportuguesa



Fonte: Captura de tela do perfil #auladeportugues (2021).

Com base na análise das publicações dos três perfis selecionados, percebemos que a abordagem dos gêneros discursivos no Instagram está relacionada a um processo comunicativo mais direto, informal e que não preza tanto pela linguagem de textos escritos longos. Sobre essa característica do envolvimento de múltiplas linguagens, Lúcia Santaella (2014) afirma que,

nas redes, a discursividade estritamente verbal vaza as fronteiras não só da linearidade típica do verbo, no hipertexto, quanto também da exclusividade do discursivo verbal nas misturas que este estabelece com todas as formas de

imagens fixas e em movimento e com as linguagens sonoras, do ruído à oralidade e à música, na multimídia. (SANTAELLA, 2014, p. 209).

Dessa forma, os perfis relacionados à Língua Portuguesa nos fizeram perceber que, diante dessas potencialidades não-lineares e dessas várias formas de linguagens, o emprego dos gêneros discursivos foi abordado nos próprios recursos do Instagram (feed, story, reels, gif, enquete, comentários) e em outros gêneros já existentes e que não circulam somente nessa rede social. Em relação a essa forma de atuação dos gêneros, Santos compreende que “sempre que usamos a língua para nos comunicar de forma oral ou escrita, nas várias atividades humanas, recorremos a algum gênero do discurso” (SANTOS, 2014, p. 99).

Assim, podemos reafirmar que os gêneros estão nas redes, nas práticas diárias e heterogêneas de cada sujeito, possibilitando empregos infinitos, conforme os seus meios de atuação. Segundo Araújo (2021), um gênero discursivo é capaz gerar outros novos gêneros, que serão resultados de uma construção social. Nesse caso, foi o que constatamos com o Instagram, gêneros já existentes propiciaram a utilização de outros gêneros, característicos para o processo comunicativo em uma rede social digital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na rede social digital Instagram, as práticas comunicativas e dialógicas dos seus atuentes estão demarcadas de forma subjetiva e autoral, em que cada sujeito define o seu processo de interagir com o outro, de consumir e compartilhar conteúdos. Essa possibilidade do Instagram nos levou a abordá-lo e analisá-lo em suas perspectivas educacionais, compreendendo as potencialidades de usos dessa rede nos perfis dos três professores de Língua Portuguesa.

Nessa dimensão educacional, delimitada ao ensino de Língua Portuguesa na rede, relacionamos os recursos e funcionalidades do Instagram a gêneros discursivos do meio digital, pois proporcionam diálogos a partir de situações cotidianas e finalidades comunicativas. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem dos gêneros tornam-se integrados à rede, construindo saberes plurais, recorrentes e aproximados das culturas de cada sujeito.

Com essas percepções dos perfis analisados, pretendemos mostrar que a rede social digital Instagram é um dispositivo informal possível nas práticas educativas, propiciando aprendizagens e diálogos tanto para educandos como aos docentes. Nela, podemos associar a educação aos âmbitos da sociedade e compreender que é possível educar e compartilhar práticas educativas em ambiências digitais que estão além dos limites escolares.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio. **Constelação de gêneros: a construção de um conceito**. São Paulo: Parábola, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Editora Alínea, 2011.
- KOZINETS, Robert. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LUCENA, Simone; SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade; OLIVEIRA, Arlene Araújo Domingues. Espaços multirreferenciais de aprendizagem em redes colaborativas. *In*: LUCENA, Simone; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; BOA SORTE, Paulo. **Espaços de aprendizagem em redes colaborativas na era da mobilidade**. Aracaju: EDUNIT, 2020. p. 24-46.
- RECUERO, Raquel; BASTOS, Marcos; ZAGO, Gabriela. **Análise de Redes para Mídia Social**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 2, n. 9, p. 206-216, ago./dez. 2014.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.
- SANTOS, Herbert Nunes de Almeida. Estudantes na rede: o Instagram e sua colaboração no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e Literatura brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: UFAL, 2017.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA E SIGNIFICATIVA NO ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS DA HUMANIDADE: A SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

José Fonseca da Silva¹
Henrique Nou Schneider²

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar o processo de aprendizagem colaborativa e significativa mediado pelas TDIC para o desenvolvimento de uma consciência responsável para/com a biosfera pelos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da Rede de Educação de Sergipe, o Colégio Estadual 17 de Março, localizado no município de Aracaju. É uma pesquisa de natureza qualitativa, pois visa compreender a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Segundo Gonsalves (2007), esse tipo de pesquisa busca interpretar a realidade na qual o pesquisador imerge na experiência junto com os participantes, exigindo uma atitude hermenêutica. Quanto aos procedimentos, corresponde a um estudo de caso. Para situar o estudo no estado do conhecimento, foi realizada uma revisão sistemática de literatura. Como dispositivos para produção dos dados serão utilizados questionário, oficina com uso de *webquest* e registros no *Padlet*. A ATD será utilizada para análise dos dados. Por ser uma pesquisa em andamento, os resultados são de caráter preliminar e se sustentam nas bibliografias e/ou bases de dados pesquisadas sobre a referida temática. As buscas demonstraram ineditismo do objeto de estudo, quando considerado em sua integralidade, e a relevância na composição do conhecimento.

Palavras-chave: Biofilia. Cibercultura. Educação. Mudanças climáticas. Revolução.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the collaborative and significant learning process mediated by the TDIC for the development of a responsible awareness for/with the biosphere by high school students of a public school of the Sergipe Education Network, the Colégio Estadual 17 de Março, located in the municipality of Aracaju. It is a qualitative research, because it aims to understand the subjectivity of the subjects involved. According to Gonsalves (2007), this type of research seeks to interpret the reality in which the researcher immerses himself in the experience with the participants, demanding a hermeneutic attitude. As for the procedures, it corresponds to a case study. To situate the study in the state of knowledge, a systematic literature review was conducted. As devices for data production will be used questionnaire, workshop with use of *webquest* and records in *Padlet*. The ATD will be used for data analysis. Because it is an ongoing research, the results are of a preliminary nature and are supported in the bibliographies and/or databases researched on this theme. The searches demonstrated the originality of the object of study, when considered in its integrality, and the relevance in the composition of knowledge.

Keywords: Biophilia. Cyberculture. Education. Climate change. Revolution.

¹ Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), professor da Prefeitura de Aracaju e do Governo de Sergipe, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Informática Educativa (GEPIED/UFS/CNPq). E-mail: pjfonsecasd@gmail.com.

² Doutor em Engenharia de Produção, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) e coordenador do GEPIED/UFS/CNPq. E-mail: hns@terra.com.br

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa encontra-se em desenvolvimento no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Procura situar a educação no contexto da cibercultura, investigando aprendizagens colaborativas e significativas mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na contribuição para o enfrentamento de adversidades contemporâneas da humanidade.

É uma pesquisa situada no âmbito da educação pública. Fato que impõe desafios característicos para ocorrência do processo de ensino e aprendizagem devido às limitações tecnológicas encontradas no ambiente escolar e a inexistência de poder aquisitivo por uma parcela expressiva de estudantes para a aquisição do aparato tecnológico necessário para conectar-se à rede mundial de computadores.

Decorrente de problemas estruturais da sociedade, a pobreza, em seus vários tipos ou níveis, atinge um número significativo de brasileiros frequentadores das escolas públicas. Quando essas instituições também não possuem ou não conseguem disponibilizar tecnologias digitais aos estudantes, eleva-se ainda mais o muro do apartheid digital, com implicações negativas para as atividades pedagógicas, ampliando o fosso entre a educação pública e privada, formal e não formal, no interior da sociedade contemporânea.

No entanto, a maioria dos estudantes é possuidora de dispositivos móveis. Isso contribui para a execução de atividades pedagógicas com uso das TDIC na escola. A partir dessas ponderações acerca da educação interligada à apropriação das tecnologias nos processos de aprendizagem, surgiu a pergunta desta pesquisa: “As TDIC potencializam processos de aprendizagem colaborativa e significativa visando o desenvolvimento da consciência da biosfera?”. Na busca pela resposta é considerada uma visão de conjunto ou sistêmica, na qual o complexo de elementos encontra-se em permanente estado de interação e interdependência.

É defendida uma educação contextualizada com a cibercultura. Interessada na resolução de problemas comunitários e globais, nas interconexões entre estes, nas interações entre sociedade e natureza. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de aprendizagem colaborativa e significativa mediado pelas TDIC no desenvolvimento da consciência da biosfera pelos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Educação de Sergipe, o Colégio Estadual 17 de Março, localizado no município de Aracaju.

A presente pesquisa é justificada pela necessidade de contribuir com discussões e produção de conhecimentos, no espaço físico ou virtual, sobre problemas vitais para a humanidade por intermédio da educação. As práticas metodológicas colaborativas potencializadas pelo uso de tecnologias digitais nos processos de aprendizagem significativa para a produção de conhecimento, a partir de ações locais para a criação de uma consciência responsável para/com a biosfera, assumem relevância nesse contexto. A revolução tecnológica, suas consequências e um iminente colapso ecológico são temáticas urgentes a serem discutidas no âmbito educacional e por toda a sociedade.

2 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, objetiva compreender a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Consoante Creswell (2010), esse tipo de investigação procura compreender o significado que os participantes dão a uma adversidade ou problema social. Visa interpretar a realidade na qual o pesquisador imerge profundamente na experiência junto com os participantes, exigindo uma atitude hermenêutica.

No tocante aos procedimentos, a investigação corresponde a um estudo de caso. De acordo com Gonsalves (2007), esse tipo de pesquisa dirige seu foco para uma unidade significativa o suficiente para a análise de um fenômeno estudado. Para Yin (2015), essa é uma estratégia de pesquisa para o estudo de fenômenos contemporâneos no âmbito de situações reais da vida cotidiana.

Pesquisas bibliográficas foram realizadas na perspectiva de situar o presente objeto de estudo no estado do conhecimento. Foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), baseada nos estudos de Levy e Ellis (2006) e Ramos, Faria e Faria (2014). As buscas foram feitas por meio do Buscador Integrado *EBSCO DISCOVERY SCIENCE* (EDS) disponível Biblioteca Digital da UFS com o intuito de encontrar conexões com artigos publicados em periódicos, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para a produção e coleta de dados foram elencados os seguintes dispositivos: questionário semiestruturado, oficinas com práticas digitais colaborativas mediante uso de *webquests* e do aplicativo *Padlet*, para criação de um diário online. A Análise Textual Discursiva (ATD), será utilizada para análise dos dados. Consoante Moares e Galiazzi (2016, p, 134), essa análise “[...] corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”.

Situando-se entre a análise de conteúdo em uma extremidade e a análise de discurso na outra, interpretando textos e/ou discursos numa perspectiva hermenêutica.

3 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NUM MUNDO EM RÁPIDA TRANSFORMAÇÃO

Na atual conjuntura o mundo encontra-se em acelerada mutação, a humanidade está diante de uma encruzilhada na qual as decisões e ações adotadas agora terão papel decisivo na chegada ao destino comum. As transformações decorrentes dos avanços tecnológicos nas comunicações, biotecnologia, fontes de energia e cultura; as mudanças climáticas, com todas as consequências ambientais; e, sobretudo, a produção econômica implicam demandas para o enfrentamento de desafios colossais, impondo um novo paradigma social. Racionalizar o consumo de determinados recursos naturais ou produtos, como os combustíveis fósseis e carnes vermelhas, agir para conservação e recuperação de biomas, tornam-se exigências contemporâneas.

As mudanças climáticas constituem-se num dos maiores desafios da história. Para muitos estudiosos, a exemplo de Lovelock (2010), assim como um ciclo de crescimento da economia mundial é interrompido por grandes crises econômicas, as mudanças climáticas poderão interromper o crescimento linear do aumento da temperatura média da Terra e, de maneira abrupta, ocorrer uma transformação com consequências antes inimagináveis, contrariando as previsões do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (IPCC). Há a necessidade de a humanidade perceber a Terra como um organismo vivo, do qual faz parte e depende. Entendimento coadunado por Schneider (2002), quando defende as interações e interdependências entre os sistemas vivos. Essa visão também se estende para todas as relações e atividades humanas.

Impulsionadas por processos antrópicos, as mudanças climáticas repercutem sobre todos os aspectos inerentes à vida planetária. Em virtude disso, povos ou nações de nível mais avançado nas discussões, formulação e implementação de políticas ambientais começam a agir no sentido de rastrear produtos de países ou regiões do mundo frutos de crimes ambientais destruidores de biodiversidade, ameaçando deixar de comprar esses produtos. Isso poderá afetar negativamente a economia de muitos Estados nacionais, a exemplo do Brasil.

No atual sistema econômico, praticamente tudo possui valor financeiro, transforma-se em bem. O capitalismo interfere, de diferentes formas, em praticamente todas as ações sociais e intervenções humanas no espaço geográfico. Como desdobramento, a educação também sofre interferência e não pode desconsiderar esse elemento poderoso que tem atuado determinando

políticas e ações educativas, constituindo-se num referencial importante na produção do conhecimento.

De forma exagerada, o poder do capital transforma a natureza em recurso, explorando-a ao extremo, trazendo como consequência a ameaça de extinção dos próprios criadores do referido sistema. Consoante Raworth (2019), a humanidade vem exercendo uma pressão tão forte sobre a Terra, a ponto de causar transformações planetárias. O impacto dessas mudanças está nos fazendo deixar o Holoceno³ para caminhar rumo ao desconhecido Antropoceno. Abrir mãos das condições ideais para a manutenção da vida é uma loucura, mas, para a referida autora, estamos fazendo isso. Assim, a atividade econômica é um elemento significativo, não pode ser desprezado em qualquer tipo de estudo.

As revoluções ocorridas ao longo da história foram possíveis graças à emergência simultânea de novas fontes de energia, formas de comunicação e mobilidade (RIFKIN, 2016). Essas foram e são as condições mínimas necessárias para a ocorrência de uma revolução⁴ com potencial para provocar mudanças significativas nos transportes, trabalho, relações sociais, enfim, na maneira de viver do gênero humano.

De acordo com Rifkin (2012; 2016), essas três condições estão postas na atualidade, edificando os pilares da Terceira Revolução Industrial⁵ em curso. Contudo, há riscos e benefícios que uma revolução, a depender das decisões políticas tomadas na atual conjuntura, pode trazer no seu desenrolar. Exigindo uma educação plural, coerente com esse contexto.

No bojo das mudanças inserem-se questões energéticas, socioeconômicas e naturais. O modelo de produção de energia do século XX, baseado na exploração e uso do petróleo, segundo Rifkin (2012), está agonizando. E pior, ameaça a preservação da vida na Terra. A produção de dióxido de carbono (CO₂), oriunda da queima de combustíveis fósseis, vem provocando a elevação anormal da temperatura média da atmosfera terrestre, podendo desencadear um processo irreversível que culminará no total colapso ecológico e na implosão da economia mundial.

³ O Holoceno, na escala do tempo geológico, corresponde à última época do período Quaternário, iniciada há cerca de 11,5 mil anos, marcada pelo início da agricultura. Já o Antropoceno, refere-se a nova época do tempo geológico marcada pelos impactos da ação antrópica na Terra.

⁴ Revolução deve ser entendida como mudança repentina e profunda nos âmbitos científico-tecnológico, econômico e do comportamento humano. Essas mudanças afetam a organização estrutural da sociedade num período relativamente curto de tempo.

⁵ A Terceira Revolução Industrial corresponde ao atual estágio da História da humanidade, no qual o desenvolvimento tecnológico tem provocado mudanças abruptas nos mais variados campos de atuação humana, causando alterações intensas impulsionadoras da cibercultura.

A maioria das atividades econômicas ao longo da história viu a natureza como algo brutal, precisava ser dominada, e fonte inesgotável de recursos. Agora, os economistas estão sendo obrigados a repensarem suas práticas e relações com o meio ambiente. Para uma parte deles as atividades econômicas ocorrem em interação e interdependência, tanto na sociedade quanto na natureza.

Não mais relações hierarquizadas, dominadas pelos grandes investidores e corporações. No futuro que se encaminha o paradigma deve ser outro, o do poder lateral, no qual colaboração e compartilhamento deverão ser condição para a continuidade da vida e para o bem-estar social. Um mundo no qual o capitalismo como conhecemos hoje tende a sucumbir, em detrimento da ascensão do capital social que cobrará uma educação contextualizada, lateralizada e baseada em novos referenciais.

No desenvolvimento das tecnologias, nas relações econômicas e com o outro são construídas múltiplas aprendizagens, as quais são reflexo de referências culturais do período histórico vivido. Atuarão na composição do conhecimento construído. Assim, a educação formal e informal estão continuamente fazendo uso desses referenciais para produzir novos saberes. Uma escola atenta ao modo como a sociedade funciona e se transforma constantemente em suas interligações e interdependências, no âmbito das relações humanas e destas com a natureza, numa dinâmica própria, na qual conhecimentos são produzidos.

As TDIC estão disseminadas nos mais variados setores da sociedade. O desenvolvimento tecnológico tem provocado alterações significativas no modo como as pessoas interagem, praticam atividades de lazer, trabalham, transportam, consomem, produzem, trocam informações, entre outras. Tais efeitos emergem da cibercultura, definida por Lévy (2010, p. 17) como “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o desenvolvimento do ciberespaço”. O ingresso dessas tecnologias na educação assume relevância à medida que pode alinhar a escola a esse contexto social e aproximá-la da realidade vivida por seus participantes.

A técnica, o trabalho e a consciência de pertencimento a natureza enquanto comunidade planetária, parte de um organismo vivo reagente a estímulos, para o bem ou para o mal, precisam ser redirecionados para a busca de estabilidade na rede de interações, interconexões e interdependências do sistema Terra. Questionamentos, reflexões e ações empoderadas pelas TDIC podem ser fatores-chave na abertura de caminhos conducentes a humanidade e a natureza a encontrarem o equilíbrio da vida.

O desenvolvimento em ritmo dromocrático⁶ das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a partir da segunda metade do século XX e duas primeiras décadas do século XXI, tem promovido mudanças estruturais na sociedade pela sua natureza disruptiva⁷. Essas tecnologias, quando aliadas a metodologias de aprendizagem, podem ressignificar a educação e a produção de conhecimento.

O desenvolvimento tecnológico combinado com a educação pode ser uma alternativa viável para discussão e disseminação de conhecimento a respeito dos grandes desafios da humanidade neste século. Contingências, como a da covid-19, são somente consequência dos efeitos catastróficos causados pela progressiva destruição ambiental. É necessário saber qual cidadão se quer formar e qual visão de mundo contribuirá para ações empáticas, restabelecendo a ligação biofílica⁸ por intermédio de uma consciência da biosfera comprometida com o equilíbrio do Sistema Terra. O poder impulsionador das TDIC para estabelecer comunicação e interação pode ser um diferencial no desenvolvimento de uma outra mentalidade, em defesa da própria existência.

O conceito de “biosfera” tem origem nos estudos do cientista russo Vladimir Vernadsky, do início do século XX, trazido por Rifkin (2016, p. 215) como “[sistema] integrado vivo e de suporte à vida que compreende o invólucro periférico do planeta Terra juntamente com a atmosfera em seu entorno, em profundidade e altura que qualquer forma de vida exista naturalmente”. A expressão “consciência da biosfera” foi apresentada pelo filósofo inglês Owen Barfield, consoante Rifkin (2012, p. 259), e corresponde a um período auge das relações da humanidade “[...] com a natureza – em que os seres humanos voltam a se engajar com o mundo natural, não por uma noção de dependência e medo [...], mas como uma escolha deliberada de se tornar parte da vida de uma comunidade universal mais ampla”. Esses conceitos ajudarão na compreensão desta investigação, razão de apresentá-los na primeira oportunidade.

Ampliar essa discussão, questionamento e reflexão nos espaços educacionais ganha importância frente à realidade. Atitudes cuidadosas com o meio ambiente precisam ser estimuladas desde cedo. Usar a rede internet para conectar pessoas e interligar ideias para

⁶ O termo dromocrático está atrelado à noção de dromocracia cibercultural presente na obra de Trivinho (2007), corresponde ao atual contexto vivido pela humanidade, a presente fase do capitalismo interligada à velocidade de desenvolvimento tecnológico expressa pelas redes digitais.

⁷ A natureza disruptiva é uma característica das TDIC que aparece quando uma inovação rompe com o padrão anterior ou sustentado. A mudança dos motores dos carros a gasolina para elétricos, sem passar pelos híbridos, constitui-se numa inovação disruptiva.

⁸ A ligação biofílica corresponde à propensão característica do ser humano de conectar-se à natureza.

desenvolver ações em defesa do organismo vivo gerador de biodiversidade, por intermédio da educação, é uma possibilidade coerente com o atual contexto da cibercultura.

Pensar o Planeta como nossa casa, pode intensificar os cuidados. Reconhecer, como disse o renomado educador canadense Marshall McLuhan que vivemos numa “Aldeia Global”, na qual há a necessidade de cada indivíduo contribuir para seu funcionamento equilibrado e contínuo torna-se vital. Por isso, nesta pesquisa serão analisados processos de aprendizagem colaborativos e significativos mediados pelas TDIC no desenvolvimento de uma consciência da biosfera por alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Sergipe, na disciplina Geografia.

A tomada de consciência⁹ da biosfera significa o desencadeamento de ações em defesa de todas as formas de vida. A reflexão e constatação das reações da natureza em decorrência de nossas atitudes, podem levar ao cuidado ambiental. A compreensão de sermos parte de um sistema ampliado no qual ocorrem múltiplas relações de interdependência, deixando pegadas ecológicas, contribui para o entendimento de nossa ação intervencionista na natureza.

O uso das TDIC favorece múltiplas metodologias, possibilidades de compartilhamento de informações e conhecimentos para a resolução de problemas. Mesmo quando não é possível estar próximo fisicamente. A comunicação instantânea, em rede, contribui para ocorrência de interações colaborativas importantes para a efetivação da aprendizagem em tempos de cibercultura. Os desafios da educação no contexto das ininterruptas transformações potencializadas pela revolução tecnológica e seus efeitos na maneira de pensar e agir do ser humano em suas interações sociais, econômicas e ambientais, tornam urgentes discussões e aprendizados sobre temáticas como o futuro da humanidade e dos demais seres vivos.

Nesse cenário, emergem oportunidades para uma educação proporcionadora de reflexão ao aprendiz diante de problemas em diferentes escalas. Pode possibilitar um aprofundamento no conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais e sua interferência nos hábitos e costumes cotidianos ampliadores da dimensão cibercultural, atuando para o bem-estar coletivo, na busca pela manutenção das condições de existência de vida na Terra, agindo com base em valores e princípios éticos necessários às ações antrópicas no ambiente físico e no ciberespaço.

Diversos autores, entre os quais Rifkin (2012), Schwab (2016) e Schneider (2019), apontam a colaboração como possibilidade para o enfrentamento dos desafios da humanidade.

⁹ A expressão “tomada de consciência” está em consonância com a obra de Jean Piaget (1981), *A tomada de consciência*, na qual restaura o conceito numa perspectiva geral da relação circular entre o sujeito e os objetos, agindo sobre eles em função do progresso das ações exercidas; partindo da abstração empírica para a abstração reflexiva num processo complexo das ações e relação entre conceituação e ação material.

A conexão colaboração-educação é feita por meio das ideias de Morin (2011; 2015; 2018). No pensamento deles, destacam-se os processos colaborativos de aprendizagem na educação enquanto campo dialógico importante de consideração dos diversos modelos mentais para a construção do conhecimento em sua complexidade.

Na visão de Rifkin (2012), o mundo está saindo da Segunda para a Terceira Revolução Industrial. Nessa perspectiva, o momento atual da história constitui-se num divisor de águas. Mudanças de hábitos e costumes da humanidade decorrentes do desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, especialmente a partir da popularização da internet e das redes sociais, estão em curso.

Dessas mudanças emergiu a cibercultura, com potencial revolucionar as relações sociais. As tecnologias da informação e comunicação impulsionadoras das transformações culturais também transitam pelos espaços educativos, menos pelas políticas governamentais e mais como imposição da onda tecnológica de escala global, alcançando proporções significativas até mesmo nas camadas sociais de menor poder aquisitivo.

As redes sociais, de maneira fenomenal, alastraram-se pelo mundo causando efeitos rápidos nas comunicações e na maneira como as pessoas se relacionam no espaço geográfico, em virtude das interações ocorridas no ciberespaço. A velocidade tem se constituído numa das características marcantes da revolução tecnológica, com potencial para disseminar-se por espaços e territórios diversos, alcançando a escola e interferindo nas atividades pedagógicas.

No entanto, refiro-me ao uso das TDIC na educação de forma cautelosa. Consciente da violência imposta pela dromocracia cibercultural, consoante Trivinho (2007), provocadora de uma correria e entusiasmo, por vezes demasiados, com o aparato tecnológico disponível na sociedade. Ciente do apartheid digital ainda existente, explícito no âmbito da escola pública.

A colaboração aliada ao uso das TDIC visando uma aprendizagem significativa, pode potencializar o surgimento de uma nova cultura de produção de conhecimento, buscando solução para problemas nos diversos âmbitos de atuação e relações humanas. A escola pode fazer uso dessas tecnologias para desenvolver aprendizagens colaborativas e significativas na realização de suas atividades cotidianas, colocando o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Enfim, estratégias pedagógicas propiciadoras de novas interações, desenvolvidoras de competências e habilidades que promovam a resolução de problemas dos locais aos globais, dos simples aos complexos, em defesa da vida. Evidencia-se, portanto, o papel das TDIC nos processos educacionais de aprendizagem colaborativa e significativa, na perspectiva de desenvolvimento de uma consciência comprometida com a biosfera. A escola pública, ao dispor

das TDIC para usá-las como potencializadoras das metodologias de ensino, produzirá uma aprendizagem conectada ao mundo, engajada na solução de problemas do cotidiano e significativa para o estudante. Além de propor soluções para os desafios ameaçadores à existência humana.

Dessa forma, o uso das TDIC nos processos de aprendizagem colaborativa e significativa, na perspectiva de desenvolvimento da consciência da biosfera pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual 17 de Março, poderá contribuir para ocorrência de uma educação contextualizada com a cibercultura e alinhada ao enfrentamento do desafio ecológico em curso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa até o atual estágio são de caráter preliminar e se sustentam nas bibliografias e/ou bases de dados pesquisadas sobre a referida temática. As buscas demonstraram ineditismo do objeto de estudo quando considerado em sua integralidade. Houve respostas apenas termos de busca ou *strings* isoladas.

O entrelaçamento entre aprendizagens colaborativa e significativa mediadas pelas TDIC retornou resultados na RSL. Porém, quando adicionado os termos consciência da biosfera e Ensino Médio não houve retorno. Diante do rigoroso protocolo de buscas definido pela RSL, ficou constatada a importância da presente investigação na contribuição para o alargamento do conhecimento científico.

O desenvolvimento tecnológico e industrial tem provocado mudanças profundas no Planeta e na cultura, trazendo ameaças à existência humana. Levar à escola e aos estudantes temáticas relevantes para a composição da formação integral, como o enfrentamento de grandes desafios da humanidade por meio do uso das TDIC para proporcionar oportunidades de aprendizagens colaborativas e significativas, poderá contribuir para provocar transformações positivas no mundo.

Portanto, há a necessidade de uma educação comprometida em discutir os desafios postos frente à humanidade. Reflexão, questionamento e ação são demandas educacionais para o presente e preparação para o futuro. A tecnologia também deve ser usada para edificar um conhecimento proporcionador de equilíbrio socioeconômico e ambiental, regida por uma ética coerente com esse conhecimento e compromissada com as condições de sobrevivência das próximas gerações.

REFERÊNCIAS

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LEVY, Yair; ELLIS, Timothy J. A Systems Approach to Conduct an Effective Literature Review in Support of Information Systems Research. **Informing Science Journal**, v. 9, p.181-212, 2006. Disponível em: <https://www.informingscience.org/Publications/479> Acesso em: 30 ago. 2021.

LOVELOCK, James. **Gaia: alerta final**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. E-book

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

PIAGET, Jean. **La toma de conciencia**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1981.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014 Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269> Acesso em: 30 ago. 2021.

RAWORTH, Kate. **Economia Donut: uma alternativa ao crescimento a qualquer custo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

RIFKIN, Jeremy. **A Terceira Revolução Industrial: como o poder lateral está transformando a energia, a economia e o mundo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2012.

RIFKIN, Jeremy. **Sociedade com custo marginal zero: a Internet das Coisas, os bens comuns colaborativos e o eclipse do capitalismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2016.

SCHNEIDER, Henrique Nou. **Escritos e reflexões sobre as TDIC, educação e sociedade**. 2019. Paulo Afonso-BA: Oxente, 2019.



SCHNEIDER, Henrique Nou. **Um ambiente ergonômico de ensino-aprendizagem informatizado**. 2002. 163 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

TRIVINHO, Eugênio. **A dromocracia cibercultural**: lógica da vida humana na civilização mediática avançada. São Paulo: Paulus, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Flávia Cristina Santos¹
Maria Paula de Melo Santos Alves²
Maria Batista Lima³
Edinéia Tavares Lope⁴

RESUMO

O ensino de Ciências, assim como o das demais disciplinas, é baseado em um currículo eurocêntrico e etnocêntrico, desconsiderando os saberes das comunidades tradicionais e dos povos originários. Dessa forma, nega as diferenças e a diversidade presente em nosso país. Assim, o objetivo deste artigo é trabalhar a educação antirracista através do Ensino de Ciências e para isso define a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir das suas Diretrizes Curriculares e aponta possibilidades para uma educação antirracista a partir dos cinco grupos temáticos definidos por Verrangia e Silva.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Ensino de Ciências. Educação Antirracista.

ABSTRACT

Science teaching, like that of other subjects, is based on a Eurocentric and ethnocentric curriculum, disregarding the knowledge of traditional communities and native peoples. In this way, it denies the differences and diversity present in our country. Thus, the aim of this article is to work on anti-racist education through Science Teaching and for this it defines Ethnic-Racial Relations Education from its Curriculum Guidelines and points out possibilities for an anti-racist education from the five thematic groups defined by Verrangia and Silva.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations. Science teaching. anti-racist education

¹ Professora da Rede Estadual de Ensino de Sergipe e da Rede Municipal Aracaju, Licenciada em Pedagogia-UFS, Especialista em Educação Inclusiva-Faculdade Atlântico, Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática-PPGECIMA-UFS. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais-GPEMS.E-mail: flaviadouninho@hotmail.com

² Professora da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática-PPGECIMA-UFS, Especialista em Educação e Gestão, pela Faculdade Pio Décimo e em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade Atlântico, Licenciada em Pedagogia-UVA. Grupo de Estudos e pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação – GEPIADDE.E-mail: profa.paulamelo@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe - UFS (1989), mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2001) e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio (2006). É Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no Departamento de Educação do Campus Itabaiana e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIMA). Líder e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE/UFS/CNPq), membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UFS). mabalima@academico.ufs.br

⁴ Graduada em Licenciatura em Química, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. É professora Associada da Universidade Federal de Sergipe. Atua nos seguintes temas: interculturalidade, decolonialidade, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação das Relações Étnico-Raciais, formação de professores, Relações entre Ciências e demais dimensões da cultura. Membro da coordenação Colegiada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFS (NEABI-UFS). Faz parte da Coordenação Geral do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe. edineiat@academico.ufs.br

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de grandes dimensões e com uma variedade de povos e culturas muito significativa, porém desde a chegada dos europeus e a colonização, os conhecimentos e a cultura dos colonizadores foram impostos, tanto aos povos originários, que aqui já vivam e que receberam o nome de índios, quanto aos negros trazidos da África e escravizados.

O conhecimento e sabedoria ancestral dos negros e indígenas eram tidos como algo atrasado, inferior, sem valor ou importância e assim se constituiu uma sociedade que teve como parâmetro de desenvolvimento e evolução a Europa, consequentemente a escola e o ensino nela ministrado se constituiu a partir de um currículo eurocêntrico e etnocêntrico. Porém,

Quanto aos saberes populares, é possível afirmar que são fruto da produção de significados das camadas populares da sociedade, ou seja, as classes dominadas do ponto de vista econômico e cultural. As práticas sociais cotidianas, a necessidade de desenvolver mecanismos de luta pela sobrevivência, os processos de resistência constituem um conjunto de práticas formadoras de diferentes saberes (LOPES, 1999, p.151)

Somente muitos séculos depois e após várias lutas e reivindicações, negros e indígenas conseguiram certa visibilidade, na área educacional leis e diretrizes foram elaboradas com o objetivo de reconhecer e valorizar toda a contribuição desses povos para a formação do nosso país e constatar todo o prejuízo que o preconceito, o racismo e a discriminação trouxeram para essas pessoas.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais apontam caminhos para a promoção de uma educação antirracista e a partir deles trataremos possibilidades de promover essa educação através do ensino de ciências.

2 METODOLOGIA (DESENVOLVIMENTO)

2.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS - DCNERER

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, que altera a LBD – 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como também o Parecer CNE/CP 3/2004 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana- DCNER, foi apontada a necessidade de se ofertar uma educação comprometida com as relações étnico-raciais de forma positiva.

Da mesma forma, ocorre com a Lei 11.645/08 – que modifica a 10.639/03 e acrescenta a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; como também com

o Parecer 14/2015 – que Institui as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígena na Educação Básica.

Essas leis legitimam uma educação pautada no diálogo entre as diferenças, considerando e sobretudo respeitando suas diversidades. Elas pretendem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, a fim de respeitar a diversidade da nação brasileira e garantir o igual direito à educação de qualidade, a formação da cidadania e a construção de uma sociedade justa e equânime. Estas também se configuram em leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de promover no ambiente escolar a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural, porém lamentavelmente, implementá-las ainda é um desafio.

Contudo essa implementação contribuirá para que os estudantes compreendam que o mundo é constituído por pessoas negras, brancas, indígenas, ou seja, diferentes etnias. Além disso, proporcionará um olhar diferenciado sobre o material didático que precisa contemplar a multiplicidade do povo brasileiro, das narrativas diversas que temos, das referências de pessoas negras, seja em livros e em brinquedos, buscando ressaltar seus aspectos de forma positiva, já que elas são o principal alvo de preconceitos e discriminações. Desse modo,

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas de correntes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2005, p. 17).

A educação, portanto, é vista como um instrumento de grande valia para a promoção das demandas das populações minoritárias e de combate às desigualdades sociais. Por isso, além de materiais didáticos, a formação inicial e continuada de professores para que possam ensinar estimulando posturas, atitudes e valores que evidenciem a importância do pertencimento étnico-racial e a valorização da identidade do outro é urgente e necessária. Deste modo, pode-se afirmar que:

As relações étnico-raciais são entendidas como aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos desses grupos, orientadas por conceitos e ideias sobre diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial e étnico individual e coletivo. Isto é, pautam-se no fato de que para nós mesmos e para os outros, pertencemos a uma determinada raça, e todas as consequências deste pertencimento [...] (VERRANGIA, 2009, p. 29).

Nesse sentido, para que os sistemas de ensino planejem e executem suas ações, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, é preciso levar em

consideração os seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Dessa forma, as DCNERER (2005) afirmam que estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais.

Além disso, ressalta-se entre suas determinações:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (BRASIL, 2005, p.20)

Por conseguinte, a elaboração de projetos pedagógicos que promovam a reeducação das relações étnico-raciais, a promoção do respeito e o reconhecimento das diferenças traz a possibilidade de discutir o preconceito de forma mais profunda e reflexiva. Para isso, os professores precisam de arcabouços e referenciais teóricos que tragam embasamento permitindo identificar práticas discriminatórias e excludentes.

Observando as DCNERER fica evidente a apresentação de caminhos para se desenvolver na escola uma educação pautada no respeito às diferenças e que valorize a diversidade étnica e cultural dos vários povos que constituem a nossa sociedade.

2.2 - O ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Quando se trata do ensino de ciências logo pensamos no saber científico, nos estudos e pesquisas dos grandes cientistas. Esquecemos que antes mesmo desse saber existir, já havia o conhecimento popular e que inclusive serviu de inspiração para o conhecimento científico.

O conhecimento científico surgiu a partir do interesse do homem em explicar os fenômenos da natureza e para isso ele levou em consideração o que dizia o saber popular. Então

A emergência dos saberes ditos tradicionais no meio acadêmico é um movimento que visa romper com o modelo de racionalidade científica fundamentada na cisão homem/natureza. A discussão sobre a importância e a validade desses conhecimentos tem sido feita por vários autores em um processo de resgate do papel do sujeito na produção do conhecimento dentro de uma tendência que visa fazer desaparecer a distinção hierárquica entre o conhecimento científico (racional) e o conhecimento do senso comum. É nesse contexto que surgem como tendência os estudos em etnociências (BASTOS, 2013, p.11).

A partir do conceito de etnociência, que objetiva estudar, documentar e valorizar os saberes e práticas dos povos tradicionais (indígenas, caboclos, ribeirinhos, seringueiros, quilombos, entre outros), em um processo de resgate do papel do sujeito na produção do conhecimento dentro de uma tendência que visa fazer desaparecer a distinção hierárquica entre o conhecimento científico (racional) e o conhecimento do senso comum. Nota-se, portanto, que os conhecimentos do senso comum, são abandonados, desqualificados e considerados inferiores pela tradição científica (considerada como saber ou verdade absoluta), mas mesmo assim, eles continuam sendo utilizados pelas populações tradicionais.

Percebe-se que os conhecimentos ao longo dos anos são aperfeiçoados ou modificados, mas cabe ressaltar que o conhecimento originário(primeiro), não deve ser totalmente descartado, pois geralmente parte do nosso cotidiano, da interação entre as pessoas e entre os conhecimentos repassados de geração em geração, sendo produzidos de maneiras diferentes.

Nesse contexto, é essencial o resgate e a consideração desses saberes em sala de aula, considerando aqui o componente curricular de ciências, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma aprendizagem que tenha significados e promova uma educação para as relações étnico-raciais.

As diferentes populações humanas apresentam um arsenal de conhecimentos sobre o ambiente que as cerca. Propriedades terapêuticas e medicinais de animais e plantas, a percepção dos fenômenos naturais, como as estações do ano, tempo para plantar e colher, classificação de animais e plantas, organização de calendários, dicionários, sazonalidade de animais e sua relação com aspectos da natureza são organizações que formam um cabedal de saberes que comumente são chamados de conhecimentos tradicionais. (BASTOS,2013).

Assim, faz-se necessário observar como o ensino de Ciências trata a questão étnico-racial, se tem contribuindo para desconstruir a inferioridade pelo fenótipo, levando em consideração o senso estético, os atributos biológicos, e as características étnico culturais, que muitas vezes determinaram e hierarquizaram as potencialidades dos sujeitos, e fazem com que crianças negras tenham vergonha do seu corpo, seu cabelo, dos seus traços, seus valores culturais e sua identidade.

Verrangia e Silva (2010) apontam cinco grupos de temáticas e questões para trabalhar as relações étnico-raciais no ensino de ciências, sendo eles: impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; Ciências, mídia e relações étnico-raciais e conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências.

O tema impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo ressalta as consequências da ciência na sociedade a partir do contexto histórico e do desenvolvimento das teorias científicas, dessa forma o trabalho em sala de aula seria a partir de:

[...] atividades que explorem as relações entre os conhecimentos científicos e a orientação de relações étnico-raciais desiguais, como o papel das teorias raciais do século XVIII e XIX e a fundamentação do chamado “racismo científico”. Em tais atividades podem ser realizadas discussões sobre pesquisas, teorias e movimentos científicos que construíram conceitos como o biológico de raças humanas, ainda fortemente presente no ideário da população brasileira e que orienta tensas relações sociais (VERRANGIA E SILVA, 2010, p.8)

Já a superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais, aborda o conceito biológico da raça humana concebido pelos cientistas no decorrer da história da sociedade e poderia ser trabalhado com os estudantes através da abordagem de: aspectos específicos da evolução humana, como a origem africana da humanidade, a formação dos grupos étnico-raciais e a evolução de caracteres como a cor da pele, entre outros (GTAAB, 1988; Andrade, 2002)

África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial procura evidenciar como o conhecimento científico dos diferentes povos africanos contribuiu para o avanço da ciência atual, nesse sentido a temática seria de modo que seja possível:

[...] esclarecer os estudantes sobre as inúmeras contribuições africanas para o conhecimento científico mundial, que incluem, por exemplo: a medicina, a matemática, a metalurgia, a química e a tecnologia egípcia; a astronomia Dogon; a metalurgia e os conhecimentos sobre química da Núbia; os conhecimentos sobre cirurgia, imunização e obstetrícia dos povos Banyoro; a apresentação de cientistas africanos e afrodescendentes que contribuíram para a história da Ciência (como Cheik Anta Diop, na arqueologia; Lewis Howard Latimer, na física e na química; Benjamin Banneker, na matemática e na astronomia; Ernest Everett Just, na zoologia; Rebecca Cole, na medicina e no cuidado infantil, entre outros) (VERRANGIA E SILVA, 2010, p.10).

A temática Ciências, mídia e relações étnico-raciais analisa criticamente como a mídia explica as relações étnico-raciais e as outras relações sociais, mostrando como os conhecimentos científicos são utilizados por ela e pontuando que muitas vezes esses conhecimentos são usados com o objetivo de desconsiderar as lutas e conquistas dos movimentos e da população negra, como o direito as cotas raciais. Assim,

Sugere-se aqui a análise crítica da utilização dos conhecimentos científicos pela mídia na discussão, por exemplo, sobre políticas públicas, como as ações afirmativas, amplamente discutidas no atual momento. Para realizar a crítica sugerida, podem ser promovidas atividades que identifiquem e avaliem a veiculação de conhecimentos do campo da genética molecular, marcadores gênicos, no contexto de discussões sobre as chamadas “cotas raciais” (VERRANGIA E SILVA, 2010, p.11).

O último grupo temático, conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências, destaca a importância de discutir no ensino de Ciências, os conhecimentos

tradicionais, de matriz africana, afro-brasileira e ameríndias, tendo como foco a valorização da diversidade cultural e o enriquecimento do entendimento sobre o ensino de Ciências, na busca pela compreensão da realidade. Para isso propõe a

[...]elaboração de atividades de ensino que abordem, sob a ótica cultural das populações tradicionais africanas e afro-brasileiras, o estudo: da vida; dos fenômenos naturais; dos animais; das plantas; das relações entre formas vivas e não vivas; da saúde; da produção de alimentos; entre outros. Tais atividades podem diferenciar tais conhecimentos daqueles produzidos pelas Ciências Naturais, mas com a intenção de valorizá-los enquanto patrimônio cultural mundial. (VERRANGIA E SILVA, 2010, p.15)

Os cinco grupos temáticos propostos por Verranguia e Silva (2010) possibilitam um ensino de ciências para a educação das relações étnico-raciais de forma muito clara e abordando questões que precisam ser apresentadas, discutidas e trabalhadas em sala de aula. A abordagem dessas questões na perspectiva proposta pelos autores permite a valorização dos saberes das diferentes culturas, desconstruindo posturas e pensamentos que contribuem para o racismo, o preconceito e a discriminação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade multicultural, mas nem a escola e nem os professores estão preparados para ensinar raça, gênero, sexualidade, religião ou cultura de forma plural, no sentido de contribuir para a desconstrução de padrões estabelecidos por uma sociedade patriarcal, machista e preconceituosa, que desconsidera a necessidade de um repensar das diferenças históricas, sociais, culturais, religiosas e sexuais, mostrando como o respeito à diversidade é algo necessário para diminuir as desigualdades e como a escola tem papel fundamental nesse processo de construção de uma sociedade equânime.

Nesse prisma, salienta-se a importância de pensar a escola como uma instituição cultural, onde os diferentes grupos interagem e devem ser respeitados em suas individualidades, anseios e expectativas. Para isso ela precisa reconhecer as diferenças e estabelecer um diálogo entre esses grupos, abrindo espaços para discussões, contribuindo para o processo contínuo de construção e reconstrução desses sujeitos a partir das interações sociais.

O desenvolvimento de ações/atividades que identifiquem e discutam as diversidades identitárias, e seus significados históricos, combatendo qualquer forma de racismo e violência, como também aquelas que contribuam para que se quebre a visão de que somente pessoas brancas são bonitas, boas e dignas de desfrutar de privilégios, valorizando por exemplo, o cabelo natural e as características típicas do povo negro, sua beleza, crenças, valores são

essenciais para a formação de uma nova consciência que propicie a desconstrução de padrões que foram legitimados por séculos.

Nas últimas décadas, ações afirmativas tentam minimizar as desigualdades causadas pelo racismo, preconceito e discriminação. Dentre elas, no campo educacional trouxemos aqui as DCNERER que traz orientações para que a escola seja capaz de promover uma educação antirracista. Em seguida apresentamos os cinco eixos temáticos definidos por Verrangia e Silva (2010) como possibilidades de trabalhar o Ensino de Ciências, de modo que valorize os saberes e a cultura negra.

Apesar do despreparo da escola e dos professores fica evidente que conhecendo as DCNERER e buscando embasamento teórico, é sim possível promover uma educação antirracista através do Ensino de Ciências. Portanto, um repensar da própria instituição, da formação dos professores e também do currículo é o caminho para a construção de uma sociedade mais equânime e para a quebra de padrões e estereótipos, que discriminam, segregam e excluem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. 1ª Edição. São Paulo: Pólen livros, 2019.

BASTOS, Sandra Nazaré Dias. **Etnociências na sala de aula: Uma Possibilidade para Aprendizagem Significativa**. In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2013, Pontífica Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26/09/2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2004**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/lista-de-publicacoes>>. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Parecer CNE/CEB nº14/2015 aprovado em 11 de novembro de 2015, disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=parecer+cne%2Fceb+n%C2%BA14%2F2015+aprovado+em+11+de+novembro+de+2015>. Acesso em 04 de agosto de 2020

BRASIL. **LEI 10.639/03**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

BRASIL. **LEI 11.645/08**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006

CAVALLEIRO, Eliane. **Valores Civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista**. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

COELHO, P. **Brevíssima História da medicina**. Disponível em: <http://g1.globo.com/platb/paulocoelho/2007/01/16/brevissima-historia-da-medicina/>, Acesso em: 29 abr. 2021

CONCEIÇÃO, Nádia. **O lado sujo da Ciência e a consolidação do Racismo Científico** – Geledés. https://www.geledes.org.br/o-lado-sujo-da-ciencia-e-consolidacao-racismo-cientifico/?gclid=Cj0KCQjwvYSEBhDjARIsAjMn0IgHkBP kHVIA_vO... 1/12. Acesso em: 05 maio 2021.

COSTA, Ronaldo Gonçalves de Andrade. Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa. **Revista Didática Sistêmica**. Volume 8. Julho a dezembro. 2008

LOPES, Alice. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

LOPES, Mario Olavo da Silva. **Representação étnico-racial nos livros didáticos de ciências da natureza**. 2016. 73f. Dissertação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

MONTEIRO, J.M. As "raças" indígenas no pensamento brasileiro do império. In: MAIO, M.C., and SANTOS, R.V., orgs. Raça, ciência e sociedade [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCB, 1996, pp. 14-22. ISBN: 978-85-7541-517-7. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/djnty/pdf/maio-9788575415177-02.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.
MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Bruno Correia de. **ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**: relações discursivas, recontextualização e possibilidades de articulação a partir da Base Nacional Comum Curricular. 2020. 126f. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

VERRANGIA, Douglas e Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação**: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.36, n.3, p.705-718, set/dez. 2010.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ARACAJU-SE: UMA ANÁLISE DO PROJETO ILÉ-IWÉ

Ivana Maria Santana Andrade ¹

Yasmim da Silva Ferreira ²

Marizete Lucini ³

RESUMO

Este artigo objetiva socializar reflexões realizadas no âmbito do Projeto Ilé-Iwé. Este projeto se constitui em uma ação de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos para a Educação das Relações Étnico-Raciais desenvolvida pelo município de Aracaju-SE. Para tanto, dialogaremos com autores que discutem a temática de uma educação decolonial, antirracista e intercultural. Também intencionamos investigar, a partir de uma análise documental e bibliográfica, o que a legislação propõe para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), como as Diretrizes Curriculares, o Parecer 003/2004/CNE, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei 10.639/2003. Foi possível inferir que o projeto contribui fortemente para a capacitação dos profissionais da educação, tendo em vista que a abordagem das relações étnico-raciais é imprescindível dentro da escola. Ademais, percebe-se que o projeto mencionado, apesar da sua grande relevância ainda é bastante invisibilizado dentro do contexto acadêmico e, principalmente, de pouco conhecimento entre os professores.

Palavras-chave: Educação antirracista. Formação continuada. Projetos pedagógicos. Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

This article aims to socialize reflections carried out within the scope of the Ilé-Iwé Project. This project is an action of continuing education for teachers and pedagogical coordinators for the Education of Ethnic-Racial Relations developed by the municipality of Aracaju-SE. Therefore, we will dialogue with authors who discuss the theme of a decolonial, anti-racist and intercultural education. We also intend to investigate, from a documentary and bibliographic analysis, what the legislation proposes for the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), such as the Curriculum Guidelines, Opinion 003/2004/CNE, the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) and Law 10.639/2003. It was possible to infer that the project strongly contributes to the training of education professionals, considering that the approach to ethnic-racial relations is essential within the school. Furthermore, it is clear that the mentioned project, despite its great relevance, is still quite invisible within the academic context and, mainly, with little knowledge among teachers.

Keywords: Anti-racist education. Continuing education. Ethnic-racial relations. Pedagogical projects.

¹Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe - UFS, Bolsista de Iniciação Científica – CNPq, ivanamaria588@gmail.com;

²Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe - UFS, yasmimferreira20@hotmail.com;

³Doutora em Educação, Departamento de Educação, PPGED/UFS. Marizetelucini@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é refletir sobre as contribuições do Projeto Ilé-Iwé na formação continuada de professores e gestores da educação básica de Sergipe. Nossa reflexão emerge da compreensão de que o racismo é um grande problema na sociedade brasileira desde os primórdios da colonização, e por isso, acreditamos que é preciso unir forças para enfrentar essa violência estrutural. Numa revisão inicial sobre o que tem sido produzido sobre a temática, observamos que, na atualidade, tem se ampliado o quantitativo de pesquisas acerca da temática, o que engrandece o debate e torna possível sensibilizar mais indivíduos no que tange a discriminação racial e demais opressões sofridas por grupos em situação de vulnerabilidade.

Como decorrência de uma história fundada na escravização, a violência racial ainda possui forte influência na sociedade, visto que há mais de 500 anos se difunde a ideia de superioridade entre raças, iniciada com o processo de colonização pelos europeus na chegada às Américas. Processo que se perpetua como prática colonizadora nas relações sociais e nas instituições constituintes da sociedade brasileira. Nesse sentido, a escola também se torna um espaço de perpetuação de valores e ideologias colonizadoras que tem no racismo um dos principais fundamentos. Portanto, se faz necessário decolonizar o espaço escolar, sendo esse processo compreendido como o ato de visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (WALSH, 2005).

Ao conhecermos o Projeto Ilé-Iwé, vislumbramos nessa ação desenvolvida, uma ferramenta de grande potência no combate ao racismo na escola e, conseqüentemente, nos demais âmbitos sociais. Sendo assim, surgiu a iniciativa de compreender o processo de criação do Projeto, incluindo os aspectos de sua idealização, realização, efeitos e impactos na formação de professores. Acreditamos que ao refletirmos sobre as possibilidades esse Projeto desenvolvido no município de Aracaju-SE, estaremos contribuindo com a divulgação do programa, aos professores da educação básica sergipana e o incentivando outras Secretarias de Educação, municipais e/ou estaduais, para a criação de novos projetos que contribuam com a educação das relações étnico-raciais.

2. METODOLOGIA

O trabalho orienta-se pela abordagem investigativa de natureza qualitativa por priorizar a compreensão ampla do fenômeno estudado, tendo em vista que os dados da realidade são importantes e devem ser examinados (GODOY, 1995, p.62). Quanto à coleta de dados, conta-

se com a análise documental e revisão bibliográfica, tendo como recurso para a investigação a análise de conteúdo.

Dessa forma, a pesquisa busca investigar os documentos oficiais que sustentam a Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil, visando uma melhor compreensão do Projeto e de seus objetivos, propostas e métodos. Além disso, o estudo conta com uma revisão bibliográfica de autores que estudam a temática, como Munanga (2006), Gomes (2012,2021), Candau (2010), Walsh (2009), Fleuri (2001), para maior aprofundamento no diálogo e enriquecimento do debate.

3. DESENVOLVIMENTO

Ao realizar estudos sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, foi perceptível notar a necessidade da defesa urgente de mudança e descolonização da escola, do currículo e das práticas pedagógicas nos ambientes escolares. Como bem pontuado por Gomes (2012), a questão não é somente falar sobre determinados assuntos, mas ir além, pois assim como o processo de racismo e subjugamento é estrutural, a mudança também precisa ser. Nas palavras da autora:

(...) A construção de uma educação anti-racista acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. (GOMES, 2012. p.105)

Nessa perspectiva, entendemos que o currículo é um espaço de poder, e, para romper com as barreiras já estruturadas, é preciso um trabalho coletivo. Esse trabalho, que necessita de união, no contexto escolar pode ser realizado por meio da formação continuada de professores em consonância com projetos interdisciplinares. Por meio das Secretarias de Educação do Estado e do município, podem ocorrer mobilizações e realizações de eventos que promovam a conscientização e preparação dos profissionais da educação para uma melhor abordagem da ERER.

Dessa forma, entendemos que a formação continuada dos professores é importante justamente pelo fato de que a formação inicial não assegurou a totalidade dos saberes

necessários para sua prática pedagógica, pois os currículos universitários que tratam da formação de professores também são afetados parcialmente pela lógica colonial e racista. Dito isso, percebemos a partir do diálogo com Freire (1996), que é necessário que os docentes reflitam sobre suas práticas pedagógicas, para que seja possível melhorá-las, mudá-las e que, de algum modo, elas façam parte de uma práxis transformadora e revolucionária.

Além disso, com a capacitação se torna possível a ampliação dos debates acerca da temática dentro da escola com os estudantes, seja com projetos pedagógicos, mostras ou feiras, de modo que os envolvam no processo e os façam conscientes de sua identidade e seu papel no combate à discriminação racial, pois a escola é, antes de tudo, um espaço que precisa se esforçar para conhecer seus povos, sua história e sua cultura, de forma que supere as visões estereotipadas e a invisibilidade a eles acometida (LUCINI; TEIXEIRA, 2018.)

Sendo assim, frisamos a necessidade de propor a construção de um ambiente que vise a justiça e equidade social de maneira responsável e solidária, por meio de estratégias e ações interativas, de modo que as crianças e os jovens descubram a si mesmo e aos outros (FLEURI, 2000.). Nesse sentido, pequenos passos podem se tornar gigantes na busca pela superação dos resquícios do sistema colonial/capitalista/burguês vigente na sociedade, que muito reflete no currículo e consequentemente nos ambientes escolares.

Diante disso, compreendemos que para tornar esse currículo intercultural, diverso, plural, significativo e em uma perspectiva decolonial é necessário entender, refletir, estudar e se debruçar sobre essas temáticas para só assim provocar mudanças significativas no currículo e na sociedade.

3.1 A Legislação

No tocante aos documentos legais que preconizam o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, podemos destacar duas Leis Federais que garantem a obrigatoriedade da temática dentro do currículo, sendo a primeira a Lei nº 10.639⁴, de 9 de Janeiro de 2003, que considera estudos de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei nº 11.645⁵, de 10 de Março de 2008 que inclui, além dos conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira, a temática sobre a História e Cultura Indígena. As Leis mencionadas abriram caminhos para as reflexões acerca da defesa de uma educação antirracista, o que, com o passar

⁴ Alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁵ Alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003.

dos anos foi se manifestando através do Parecer do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares e de Leis regionais sancionadas no país.

O Parecer 003/2004 do CNE, homologado em maio de 2004, que fundamenta Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, trouxe várias questões norteadoras referentes à prática docente no que tange às relações étnico-raciais na escola. Retomando a história do Brasil e o processo de escravização, traçou um paralelo com a discriminação racial vivida atualmente pela população negra brasileira. Para, além disso, pontuar questões que discorrem sobre a prática pedagógica do professor e gestor em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERE e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, elaboradas a partir do Parecer, trazem fortes contribuições para o trabalho a ser feito no ambiente escolar por aqueles que se comprometem com a educação antirracista. O documento explica os motivos e a necessidade de sua elaboração, e propõe orientar a prática docente para uma ação consciente e responsável no que tange a ERE.

Além dos demais pontos tocados ao longo do documento, referentes às reflexões sobre a postura a ser adotada diante da ERE na escola, as Diretrizes propuseram algumas questões norteadoras no que se refere ao ensino propriamente dito, como:

“O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.” (MEC, 2004, p.20)

Sendo assim, é importante mencionar que o aporte legal para a ERE destaca questões imprescindíveis ao debate, e partem de pressuposto contrário à lógica racista, que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação já existente (MUNANGA, 2005-2006).

3.2 O projeto

O termo Ilé-Iwé advém do iorubá, língua de origem africana, e significa “escola”. Ele foi pensado idealizado pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SEMED), através da Coordenadoria de Políticas Educacionais para a Diversidade (COPED/SEMED) e com o apoio da Coordenadoria de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (COPIER) do Ministério Público de Sergipe, além do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade

Federal de Sergipe (NEABI), da Unegro-SE e do Centro Cultural Erukerê. Posteriormente, o projeto também contou com o apoio de outras Secretarias de Educação do Estado, como as de Nossa Senhora do Socorro e de São Cristóvão.

O projeto nasce com o intuito de cumprir a Lei Federal 10.639/2003, que é uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas. Objetivando a formação continuada de professores e gestores da educação básica, pretendia-se sensibilizá-los para o racismo e discriminação racial e a se tornarem protagonistas na busca pela educação antirracista.

As discussões acerca da criação e implementação do projeto advieram de um levantamento realizado na capital, feito a partir de uma pesquisa nas escolas aracajuanas. Segundo o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDDE Interativo, das 74 escolas municipais presentes na cidade, apenas 21 consideravam o racismo como um fator problemático na educação, o que causou espanto na professora e idealizadora do projeto Máira Ielena Nascimento, que diante disso, junto à SEMED e à Secretaria Municipal da Família e da Assistência Social de Aracaju (SEMFAS), realizou o projeto “Lápis de Cor” (ARACAJU, 2019).

Tendo como público-alvo crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, de faixa etária entre 10 e 11 anos, o projeto foi realizado em todas as 44 escolas que dispunham de turmas de Ensino Fundamental menor, neste caso, turmas de 5º ano. O plano era dialogar com as crianças acerca das vivências delas com o racismo do cotidiano, e, a partir disto, expor aos professores e gestores que o problema existe, é real, e precisa de intervenção para que se reverta o cenário de racismo e discriminação racial na escola e, conseqüentemente, na sociedade (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2019).

O projeto se iniciou a partir de uma roda de conversa feita com as crianças, onde foram abordados temas introdutórios, como a conceituação de racismo e como ele se apresenta no cotidiano. A partir daí, foi exposto o documentário “Lápis de Cor”, dirigido por Larissa Santos (Movimento de Cinema Negro Tela Preta), que questiona a representatividade negra no universo infantil a partir da expressão “lápis cor de pele” e como isso afeta a autoestima das crianças negras (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2019).

Em seguida, foram estabelecidos acordos de práticas antirracistas entre as crianças e as articuladoras a serem refletidas e adotadas, de modo que os meninos e meninas aplicassem no dia a dia de suas vivências escolares. E, como etapa final do projeto, foi pedido que as crianças fizessem desenhos de si mesmas, de maneira que exaltassem seus traços, suas cores, suas

personalidades e habilidades, os quais seriam posteriormente analisados (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2019).

O “fim” do projeto, que na realidade deu início à outras reflexões que possibilitaram a realização de outras ações, como o projeto Ilé-Iwé, concluiu o diagnóstico já esperado anteriormente: a discriminação racial existe e impacta diretamente a vida de crianças negras na escola. Foi possível observar que muitas crianças negras têm uma autoimagem extremamente negativa, além de rendimento escolar mais baixo que o de crianças brancas ou não negras e que há forte distorção entre idade/ano.

Diante disso, após os dois anos de trabalho com o projeto “Lápis de cor” (2017-2018), pensa-se na ideia do Projeto Ilé-Iwé. Pretendendo desconstruir o cenário ao qual se encontrou a escola e os impactos do racismo na mesma a partir do diagnóstico, foi idealizado um projeto que objetivava modificar esta realidade, entendendo os docentes como fortes agentes de mudança e de protagonismo na luta e defesa de uma educação antirracista.

Dessa forma, no primeiro semestre de 2019, foi organizada e executada a primeira edição do projeto Ilé-Iwé. Dividida em 5 encontros, cada momento teve seu propósito. O primeiro, batizado de “Xirê”, objetivou dialogar com os professores e coordenadores sobre a questão da discriminação racial a qual a população negra está imersa, procurando sensibilizá-los sobre a temática e conscientizá-los acerca do impacto que isto traz para a vida dessas pessoas, como o extermínio dos jovens negros e periféricos e a posição e condição da mulher negra na sociedade (ARACAJU, 2019).

Já o segundo encontro do evento, denominado de “Quilombo”, procurou debater como as práticas pedagógicas e antirracistas, que pretendem dar enfoque à educação das relações étnico-raciais podem ser realizadas em diferentes espaços, por diferentes pessoas e que, a escola pode e deve ser uma instituição que esteja a serviço desse trabalho, buscando nadar contra a maré colonial e racista. Além disso, foram discutidas as práticas educativas adotadas também dentro dos terreiros, organizações sociais e/ou quilombos, pontuando seus erros e acertos, procurando ampliar o debate (ARACAJU, 2019).

O terceiro evento, batizado de “Ipadé (que significa união, encontro), foi realizado na Escola Superior do Ministério Público (ESPM) e dispôs da participação do promotor de Justiça e coordenador de Promoção da Igualdade Étnico-Racial do MPSE, Luís Fausto Dias de Valois Santos e da “Orquestra de Atabaques de Sergipe”. O debate girou em torno dos projetos que as escolas desenvolvem ao longo do ano letivo e, neste sentido, foram discutidas as formulações e as metodologias que estão ligadas a eles (ARACAJU, 2019).

O quarto momento, intitulado de “Ibewo”, buscou promover o compartilhamento e a troca de experiências entre as escolas que organizaram projetos educativos e pedagógicos desenvolvidos no mês de novembro, mês que é celebrado o Dia da Consciência Negra. O encontro foi extremamente rico, pois a partir das trocas foi possibilitado o estímulo a outras atividades pedagógicas aos presentes, bem como a socialização dos projetos contribui para ecoar a importância de bater nessa tecla (ARACAJU, 2019).

O quinto e último encontro, denominado “Alamoju”, contou com um grande seminário, com diversas discussões, apresentações artísticas e rodas de conversa. O seminário foi aberto com a apresentação do coral Vozes da Cidadania, seguida pela apresentação da Orquestra de Atabaques, juntamente ao grupo “Um Quê de Negritude”, que é constituído por ex-alunos da rede pública de Sergipe. No evento, diversos professores tiveram a oportunidade de apresentar projetos pedagógicos desenvolvidos por eles durante o tempo do curso de formação continuada, além de compartilharem relatos de experiência ao trabalharem a temática em sala de aula (ARACAJU, 2019).

Devido à pandemia da Covid-19, ocasionada pelo novo Coronavírus, a edição do projeto não ocorreu no ano de 2020. Já em 2021, a segunda edição do projeto está ocorrendo de forma remota, totalmente online, no período de junho a dezembro do presente ano. O projeto deste ano fez parte das ações propostas pelo programa Aracaju sem Racismo, da Secretaria Municipal da Família e da Assistência Social (Semfas). A edição contou com a presença de professores e gestores da rede municipal e também docentes que lecionam em escolas estaduais localizadas no município, independente da sua modalidade de ensino.

Este projeto se apresentou como um espaço de reflexão e sensibilização com relação às temáticas abordadas, proporcionando ainda mais subsídios aos docentes e gestores para o trabalho com as Relações Étnico-Raciais dentro e fora da sala de aula e promovendo um momento muito significativo de múltiplas aprendizagens. A partir das rodas de conversa, seminários e palestras, foram possibilitados debates ricos e importantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, percebe-se que o projeto Ilé-Iwé contempla as propostas regidas pela legislação brasileira, ao mesmo tempo que dialoga com os pontos de vista dos autores estudados e que discorrem sobre a ERER. Neste sentido, destaca-se a sua importância como um projeto que visa capacitar os professores e gestores com intuito de subsidiar o seu trabalho dentro do

contexto escolar no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

É necessário ter esse espaço para formação continuada, onde os professores possam refletir e repensar suas práticas com o intuito de dar mais voz e lugar para essas temáticas dentro de sala de aula, provocando reflexões sobre “as culturas que são negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012).

Com a realização do projeto, foi possível observar que foram criadas condições para conhecer a importância do trabalho de conscientização de professores e gestores. De alguma maneira a temática foi colocada em discussão e os profissionais receberam formação para trabalhar no sentido de uma Educação antirracista, o que contribui para que se desconstrua a naturalização da discriminação racial vivenciada em nossa sociedade. No total, 62 escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Aracaju desenvolveram seus próprios projetos relacionados à cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o que contempla a legislação.

Este é um fato que inspira toda a comunidade científica, docente, militante e educacional, ao passo que é perceptível observar esforços na luta pela educação antirracista, tanto pelo que defendem os autores, quanto pelo que norteia a legislação.

Sabendo que a desigualdade racial é fruto de um processo histórico e de um conjunto de injustiças que negros e indígenas sofreram e sofrem, e que a escola é uma importante instituição que possibilita o conhecimento do que é diverso e a formação de sujeitos críticos e reflexivos, trabalhar estes aspectos desde as formações iniciais auxilia na desconstrução de pensamentos eurocêntricos e discriminatórios que permeiam a sociedade. É nesse contexto de reflexão que os alunos irão questionar as entrelinhas onde se encontram a dominação, a exploração e a hierarquização de conhecimentos e principalmente de algumas culturas em detrimento de outras (CANDAU; OLIVEIRA, 2010).

Contudo, apesar de todos os reflexos positivos que englobam o projeto, a sua visibilidade é muito escassa e pouco difundida, principalmente, dentro dos espaços acadêmicos. Poucas pessoas conhecem ou já ouviram falar sobre esta iniciativa, o que distancia a participação de outros profissionais que poderiam ter a possibilidade de envolver-se em um projeto repleto de significado como este.

Por conseguinte, e de maneira conclusiva, nesta análise foi possível perceber a relevância do projeto e os impactos positivos que ele provoca na formação continuada de professores e gestores e a importância do trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena, tendo em vista os preconceitos ainda vivenciados por esses grupos étnicos que precisam ser superados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2004^a.

Evento marca a última etapa do projeto Ilé-Iwé. **Ministério Público de Sergipe**, Aracaju, 2019. Disponível em: <https://www.mpse.mp.br/index.php/2019/12/05/evento-marca-a-ultima-etapa-do-projeto-ile-iwe/>. Acesso em: 21 set. 2021.

FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto Alegre, n. 16, p. 45-62, nov./dez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE Artigos**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995.

GOMES, Nilma L. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. **Currículo Sem Fronteiras**, Minas Gerais, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.

LUCINI, M.; SANTOS, A. T. Ensino de história e pensamento decolonial em processos de identificação quilombola. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 36-52, set./dez. 2018.

MARCOS, Ítalo. Professoras da rede estadual apresentam projetos no Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais. **Governo do Estado de Sergipe**, Aracaju, 2019. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=15327>. Acesso em: 21 set. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: **fundamentos antropológicos**. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

NASCIMENTO, Maíra Ielena Cerqueira; OLIVEIRA, Laila Thaíse Batista de. **Projeto Lápis de Cor - Ciclo de Diálogos sobre o Racismo na Infância**. 2019. Disponível em: https://www.copenenordeste2019.abpn.org.br/resources/anais/13/copenenordeste2019/1553826779_ARQUIVO_bf391009bd57c97bd2e584b87e89d5ab.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

Projeto Ilé-Iwé: 3º encontro fomenta troca de experiências sobre ensino da história e cultura afro-brasileira. **Ministério Público de Sergipe**, Aracaju, 2019. Disponível em: <https://www.mpse.mp.br/index.php/2019/10/02/projeto-ile-iwe-3o-encontro-fomenta-troca-de-experiencias-sobre-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira/>. Acesso em: 21 set. 2021.

Projeto Ilé-Iwé: MP e parceiros promoverão quinto momento em educação para as relações étnico-raciais. **Governo do Estado de Sergipe**, Aracaju, 2019. Disponível em: https://www.se.gov.br/noticias/educacao_cultura_esportes/projeto_ile_iwe_mp_e_parceiros_promoverao_quinto_momento_em_educacao_para_as_relacoes_etnico_raciais. Acesso em: 21 set. 2021.

São Cristóvão participa do Ilé-Iwé no Ministério Público Estadual. **Imprensa 24h**, Aracaju, 2019. Disponível em: <https://imprensa24h.com.br/sao-cristovao-participa-do-ile-iwe-no-ministerio-publico-estadual/#.YVnrrpJrMLIX>. Acesso em: 21 set. 2021.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 61, p. 19-36, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46865>.

SILVA, Gilson Divino Araújo da; NEVES, Josélia Gomes. Educação intercultural e os aspectos da lei nº 11645/2008 – história e culturas indígenas. **Educação, Ciência e Cultura**, 9ui[S.L.], v. 25, n. 2, p. 73, 5 ago. 2020. Centro Universitário La Salle - UNILASALLE. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i2.6399>.

WALSH, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, V.M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras. pp. 12- 42.

AS COTAS RACIAIS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Lídia Carla Araújo dos Anjos¹
Edinéia Tavares Lopes²
Thiago José de Carvalho Oliveira³

RESUMO

Este artigo apresenta resultados preliminares de pesquisa sobre a implantação das cotas raciais nos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com foco no Programa de Educação (PPGED). Foram pesquisados os editais abertos à comunidade disponibilizados no site da UFS de 2020 e os do PPGED a partir de 2017. O recorte teórico-metodológico se ampara nas reflexões trazidas por autores/as que atualizam os debates sobre a educação e o racismo, como Nilma Lino Gomes (2017); Paulo Freire (2003); e Sílvia Luiz de Almeida (2020); e os/as que consideram o materialismo histórico e dialético na compreensão social da realidade. Realizou-se uma breve contextualização sobre as políticas afirmativas das cotas raciais na pós-graduação da UFS, com as principais legislações desde a graduação. Conclui-se que esta política está prevista nos editais abertos à comunidade, necessitando ampliar para os programas realizados em rede. O PPGED não considera as cotas raciais nas seleções internas, valendo uma investigação se essa é uma realidade nos demais programas.

Palavras-chave: Racismo estrutural. Movimento negro educador. Políticas afirmativas.

ABSTRACT

This paper presents preliminary research results on the implementation of racial quotas in the Postgraduate Programs of the Federal University of Sergipe (UFS), with a focus on the Education Program (PPGED). The public notices open to the community made available on the UFS 2020 website and those of the PPGED from 2017 were researched. The theoretical-methodological approach is supported by the reflections brought by authors who update the debates on education and racism, such as Nilma Lino Gomes (2017); Paulo Freire (2003); and Sílvia Luiz de Almeida (2020); and those who consider historical and dialectical materialism in the social understanding of reality. A brief contextualization of the affirmative policies of racial quotas in the graduate course at UFS was carried out, with the main legislations since graduation. It is concluded that this policy is provided for in public notices open to the community, needing to be extended to programs carried out in the network. The PPGED does

¹ Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Pós-graduada em Gestão de Saúde Pública e Saúde da Família pela Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe (FANESE), Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes (UNIT). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADDE) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). lidiaanjose@gmail.com.

² Doutora e Pós-Doutora em Educação. Profa. Associada da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e integrante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da UFS, do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADDE) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). edineia.ufs@gmail.com e edineia.ufs@pq.cnpq.br.

³ Bacharel em Direito pela Universidade Tiradentes. Especialista em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos pela Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe (FAPESE). Conselheiro do Instituto da Advocacia de Sergipe (IASE). thiagooliveira_adv@yahoo.com.br.

not consider racial quotas in internal selections, worth investigating whether this is a reality in other programs.

Keywords: Structural racism. Black educator movement. Affirmative policies.

1 INTRODUÇÃO

As políticas afirmativas das cotas raciais nas universidades é um debate que não pode cessar. As pesquisas em fontes oficiais apontam discrepâncias entre brancos/as⁴ e negros/as nas políticas públicas. De um modo geral, situam a população negra em lugares desproporcionais de acesso igualitário a oportunidades em todos os sentidos da vida. Na educação esse cenário não é diferente e no que tange ao ensino superior, especificamente, apesar de se ter aumentado o número de pessoas negras nas faixas etárias entre 18 a 24 anos de idade cursando nível superior de 50,5% em 2016, para 55,6% em 2018, se comparado ao percentual de brancos/as da mesma faixa etária, 78,8%, esse percentual ainda é muito inferior (IBGE, 2019).

Nesse contexto, é a partir da construção coletiva realizada no âmbito do que foi traduzido por Nilma Lino Gomes (2017) como movimento negro educador⁵ que as políticas afirmativas passaram a ser tão reivindicadas, principalmente na área da educação, e de modo muito particular, por meio das cotas raciais, primeiramente regulamentadas a partir da Lei n. 12.711/2012, nas universidades federais (graduação).

No entanto, se o desafio da implementação das cotas raciais na graduação ainda é uma realidade, na pós-graduação essa dimensão se amplia, sendo necessário tornar visíveis seus processos. No âmbito da pós-graduação da UFS, é somente em 2017, por meio da Resolução n. 59 do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE), que se inicia sua implantação nesse espaço. Desse modo, nosso objetivo é dar visibilidade a implantação desse processo identificando: 1) a quantidade de programas que passaram a cumprir na totalidade esta resolução e a partir de que ano, com foco no PPGED; 2) em que momento as bancas de heteroidentificação, enquanto estratégia de qualificação desta política, passam a fazer parte dos processos avaliativos das cotas raciais na pós-graduação da UFS e qual a sua importância; 3) o

⁴ Nesse trabalho, serão utilizados os elementos gráficos “/a(s)” ao lado de toda expressão e/ou termo/palavra do gênero masculino que se refere também ao termo feminino, como um posicionamento político de enfrentamento ao machismo (ideia de superioridade do masculino sobre o feminino) e ao patriarcado (definição de lugar de privilégio da figura masculina sobre a feminina na relação homem/mulher na sociedade) presente também na ortografia da língua portuguesa brasileira.

⁵ Nilma Lino Gomes (2017) considera os movimentos negros, configurados em todas as iniciativas advindas da organização coletiva de militantes, estudantes, acadêmicos/as negros/as, outros, em suas lutas por acesso a dignidade e que dessa forma seguem promovendo uma educação a partir da luta concreta, na reivindicação de direitos, daí por que o destaca como movimento negro educador.

papel do movimento negro nesse processo. O marco temporal são os anos 2017 a 2021, em face da Resolução n. 59/CONEPE, que marca o início deste processo. Em razão desta pesquisa ainda está inconclusa, apresentamos parcialmente os resultados. Nosso objeto de estudo é o universo dos Programas de Pós-graduação da UFS em seu processo de implantação das cotas raciais, com recorte preliminar sobre o programa de Pós-graduação em Educação da UFS (PPGED).

Essa escolha se deu por entendermos esse processo da política afirmativa uma grande guinada no enfrentamento ao racismo estrutural por meio da educação, seja formal ou não. Assim, em razão da própria razão de ser do PPGED – a educação, é que se instigou o iniciar desta pesquisa por este programa. O levantamento dos dados e informações contaram com as visitas ao site da UFS, mas também notícias, matérias e fontes oficiais de pesquisa disponíveis na internet e referências bibliográficas que dialogam criticamente com o objeto de estudo. Esse percurso qualifica a pesquisa como quantitativa, sem que se perca a dimensão qualitativa de nossas reflexões.

Portanto, à luz das concepções que entendem como Gomes (2017) a prática coletiva promovida pelo movimento negro enquanto educadora das relações e instâncias sociais; de um racismo que está estruturado em todas as relações institucionais (ALMEIDA, 2020) e considerando no esteio marxista a materialidade histórica dos percursos que se configuram em processos igualmente contraditórios e dialéticos destas relações é que justificamos a importância desse trabalho.

2 O PERCURSO DA PESQUISA

Os objetivos desse projeto apresentam-se como elementos próprios do universo quantitativo pesquisado, visto que dizem respeito à investigação de editais de programas de pós-graduação da UFS com a aplicabilidade da Resolução n. 59/2017/CONEPE. No entanto, ainda que predominem os elementos quantitativos, consideramos elementos qualitativos, nas análises documentais e bibliográficas sobre as questões que envolvem as políticas afirmativas, as cotas raciais e a educação.

Quanto aos elementos quantitativos, cabe ressaltar que os dados coletados são provenientes do próprio site da UFS⁶ e compreende, junto aos elementos qualitativos da pesquisa, um relevante momento metodológico ofertado pela natureza exploratória da

⁶ Foi acessado principalmente o Portal da UFS, em: “cursos de mestrado e doutorado”. Coordenação de Pós-graduação. Disponível em: < <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/lista.jsf?aba=p-stricto>>. Acesso em 10/09/2021.

investigação. Por meio da pesquisa bibliográfica buscamos contribuir com a atualização do estado da arte em relação ao tema e assuntos correlatos.

No esteio de Gil (2010) para quem a pesquisa documental “vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação” e podem necessitar de outras pesquisas complementares em outras fontes como sítios da internet que aprofundem informações originalmente levantadas na fonte principal, a pesquisa tratou de analisar a consistência das informações e dados apresentados tanto no site, em outras fontes disponibilizadas na internet, a exemplo de leis, decretos, resoluções, notícias, como também nas bibliografias pesquisadas.

A análise sobre as práticas educativas do movimento negro na atuação pedagógica de enfrentamento ao racismo, no próprio universo acadêmico-científico, é refletida no sentido de identificar potencialidades, contradições, limites e fragilidades no âmbito da implementação das políticas afirmativas relacionadas às cotas raciais.

Nosso entendimento de racismo é aquele buscado em autores como Sílvio Luiz de Almeida (2018) que o considera como um fenômeno estrutural inerente à ordem social, presente na vida e nas relações cotidianas, que não se limita à representatividade e se expressa como desigualdade política, econômica e jurídica. Segundo o mesmo autor, o racismo estrutural, no interior das instituições, reproduzem as práticas sociais recorrentemente na forma de violência explícita ou de micro agressões, como piadas, silenciamentos, isolamento, etc., de modo que a “única forma de uma instituição combater o racismo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas” (ALMEIDA, 2018, p. 37).

Nossa concepção de educação, é inspirada, respectivamente, em Nilma Lino Gomes (2017), que destaca a prática do movimento negro educador e evidencia os saberes desse movimento como estruturados na luta pela emancipação histórica que tem impactado na trajetória das comunidades negras desde a vinda da primeira pessoa negra ao Brasil; e Paulo Freire (2003) que nos remonta a pedagogia do oprimido e a ideia da educação libertadora a partir de uma relação mais horizontalizada entre educadores/as e educandos/as e considera o saber e a prática primordialmente a partir daqueles que vivem diretamente a condição de oprimidos/as.

3 O CAMINHO E AS IDEIAS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFS

No que tange ao ensino superior, nos anos 2000, algumas Universidades Federais aprovaram resoluções que instituíram programas de políticas afirmativas na graduação. É o

caso da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que por meio da Resolução n. 80 de 2008/CONEPE, considerou a proposta apresentada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros⁷ (NEAB), em atendimento à solicitação objeto da Portaria nº 1110/07 da Reitoria da UFS e instituiu o programa de ações afirmativas para a garantia de acesso de grupos menos favorecidos à UFS, com reserva de vagas a estudantes autodeclarados/as negros/as ou indígenas no ato da inscrição em todos os cursos de graduação.

Apesar disso, nacionalmente é somente em 2012 que é aprovada a Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas. Esta lei, que vai dispor sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, é fundamental para selar um novo direcionamento do acesso de estudantes negros/as nesses espaços privilegiados de produção de saberes, até então, usufruído por pessoas brancas e com melhores condições econômicas e de oportunidades.

Esse acontecimento corroborou para eclodir uma série de polêmicas repercutidas a partir do debate sobre as políticas afirmativas das cotas raciais. Afloram-se argumentos que colocam no centro do debate a sua constitucionalidade, a qualidade do ensino público, a meritocracia, mas também a colonialidade⁸ eurocêntrica do saber e do poder, bem como a necessidade da reparação histórica mediante os processos excludentes de exploração, perseguição e subjugação sobre a população negra que se inicia com a diáspora africana⁹ e culmina com a escravidão no Brasil.

Polêmicas à parte, no mesmo ano, em 2012, por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF)¹⁰ n. 186 do Distrito Federal, o Supremo Tribunal Federal (STF) concluiu pela constitucionalidade das políticas de ação afirmativa, ou seja, da utilização dessas políticas na seleção para o ingresso no ensino superior, especialmente nas escolas públicas; do uso do critério étnico racial por essas políticas; da auto identificação como método de seleção; e da modalidade de reserva de vagas ou de estabelecimento de cotas.

⁷ Atualmente corresponde ao NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas.

⁸ De acordo com Nelson Maldonado-Torres, colonialidade refere-se a uma “lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (2020, p. 36), onde [...] a “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade”. (2020, p. 36).

⁹ Relaciona-se a história dos movimentos de imigração forçada da população africana para a Europa, Caribe e as Américas e a formação das ideias sobre nacionalidade e identidade, que permite uma revisão nos pressupostos que orientaram a produção do conhecimento na modernidade em seus/suas descendentes espalhados/as pelo mundo, denunciando o colonialismo e anunciando a revisita a experiência dos/as socialmente construídos/as como negros/as. Para aprofundar a leitura ver Valter Roberto Silvério (2020) em: “Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transacional Negra”. Ver indicação nas referências.

¹⁰ Ação de controle concentrado de constitucionalidade trazida pela Constituição Federal de 1988. A ação tem como finalidade o combate a atos desrespeitosos aos chamados preceitos fundamentais da Constituição.

Nesse interim, no ano de 2016, a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, vai dispor sobre a indução de ações afirmativas também na pós-graduação e fomenta a implantação das cotas nos específicos programas. Mas, é por meio da Resolução nº 59 de 4 de dezembro de 2017 do CONEPE, que se estabelecerá os procedimentos sobre as políticas de ações afirmativas na pós-graduação. Esta Resolução foi atualizada recentemente, neste ano de 2021, por meio da Resolução nº 24/2021/CONEPE¹¹, a fim de garantir maior efetividade da garantia das vagas ao público destinatário por meio das bancas de heteroidentificação.

Estas bancas se configuram enquanto uma estratégia de enfrentamento as fraudes das cotas raciais repercutidas com maior visibilidade entre os anos 2017 a 2020. Nesse período, registra-se um considerado número de denúncias¹² formalizadas pelos coletivos negros de estudantes universitários, nas instâncias devidas, a exemplo dos Ministérios Públicos, mas também em redes sociais, *como facebooks, instagrans, twitters*, outros. As fraudes ocorridas na graduação, para além de representar o comportamento de negação desse direito a pessoas negras e a certeza de um transitar social de privilegiamento do ser branco, se deu em razão do processo de identificação ser exclusivo da autodeclaração¹³. Nesse interim, pessoas brancas historicamente já privilegiadas passaram a se autodeclararam negras.

É fundamental destacar a ação que se operou em todo o país advinda dos coletivos negros de estudantes. Foram os/as estudantes negros os/as primeiros/as a denunciarem a ausência de negros/as nos cursos de graduação, mesmo com a política de cotas. Em Sergipe, o Coletivo de Estudantes Beatriz Nascimento reabriu as discussões sobre o propósito e a

¹¹ Esta Resolução se deu pós criação das comissões no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) e UFS que foram recomendadas pelo Ministério Público Federal (MPF) para fiscalizarem a seleção por cotas raciais. Sobre o assunto ver matérias como, “Após recomendação do MPF, IFS e UFS criarão comissões para fiscalizar seleção por cotas raciais”. Divulgado em 21 de janeiro de 2020 às 14h40. disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/se/sala-de-imprensa/noticias-se/apos-recomendacao-do-mpf-ifs-e-ufs-criarao-comissoes-para-fiscalizar-selecao-por-cotas-raciais>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

¹² As matérias podem ser encontradas na internet a exemplo: INFONET. “Denúncias de fraudes de cotas raciais na UFS já chegam a 180”. Divulgado em 17 jul, 2020 14:40. Disponível em: <<https://infonet.com.br/noticias/educacao/denuncias-de-fraudes-de-cotas-raciais-na-ufs-ja-chegam-a-180/>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020; JUSBRASIL. “Coletivos universitários denunciam AfroConveniência em possíveis fraudes de cotas: Precisamos falar sobre cotas. Mas também precisamos falar sobre AfroConveniência”. Disponível em: <<https://camilavazvaz.jusbrasil.com.br/noticias/335121526/coletivos-universitarios-denunciam-afroconveniencia-em-possiveis-fraudes-de-cotas>>. Acesso em: 19/09/2021.

¹³ A autodeclaração se dava por meio exclusivo de um formulário anexo ao edital do processo de seleção para a graduação preenchido pelo/a próprio/a candidato/a onde o/a candidato/a se identificava como pessoa negra, mesmo sendo branca.

importância das políticas afirmativas, com foco nas cotas raciais¹⁴. A partir daí outras organizações seguiram engajadas na luta pela democratização da UFS em um papel educador das relações raciais de enfrentamento ao racismo. Nesse sentido, percebe-se que,

uma das valências mais preciosas dos movimentos sociais e suas lutas é o de transformar o próprio conhecimento convencional construído a respeito deles. Isso é possível porque os movimentos têm um valor epistemológico intrínseco, são produtores de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido na luta. [...] A diferença fundamental entre o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento elaborado a respeito delas é que o primeiro é um conhecer-com, enquanto o segundo é um conhecer-sobre. (GOMES, 2017, p. 9).

Isso ocorre porque segundo Freire (2003), só é possível encontrar alternativas de superação das condições de opressão a partir daquele/a que vive diretamente a realidade de estar oprimido/a, pois é quem detém o conhecimento real de sua própria condição – nesse caso, os movimentos negros, considerado nesse trabalho enquanto todos os coletivos e instâncias da luta contra o racismo e, mais especificamente, referente ao enfrentamento das fraudes das cotas raciais na UFS – os/as estudantes negros. No esteio de Almeida,

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (2020, p. 50).

Considerando estas questões concretas enfrentadas pela população negra é que entendemos que, apesar da legalização das cotas raciais no ensino superior, há necessidade de um efetivo monitoramento de sua aplicabilidade institucional, para que tal conquista caminhe na direção de seu avanço e jamais do retrocesso. Ainda há de se considerar que o modelo de sociedade brasileiro é capitalista e emerge meio a produção do pauperismo, – fenômeno de crescimento da pobreza na razão direta do aumento da capacidade social de se produzir riqueza (NETTO, 2001). O pauperismo se desenvolve e retroalimenta-se a partir da precarização das relações de trabalho que repercute nas relações sociais e humanas, enfim na “questão social”, que é aprofundada pelo racismo estrutural.

¹⁴ O evento contou com estudantes, professores/as e demais entidades integrantes do movimento negro chamados à responsabilidade, a exemplo do Instituto Braços, Movimento Negro Unificado, sindicatos como a ADUFS, o SINTESE, CUT, outros. Para mais informações sobre este evento ver em: “Coletivo Negro Beatriz Nascimento debate políticas afirmativas na UFS”. Divulgado em: 21/02/2019. Disponível em: <<https://adufs.org.br/conteudo/1656/coletivo-negro-beatriz-nascimento-debate-politicas-afirmativas-na-ufs>> acesso em: 18/09/2021.

Ressalte-se que a “questão social”¹⁵, entendida segundo Iamamoto (2001) enquanto acervo das expressões da desigualdade social no modelo da organização do capital, é congruente à questão racial. Neste sentido, concordamos com o raciocínio de Tereza Cristina Martins (2013) ao afirmar que numa sociedade que se organiza em torno do capital, por meio da exploração da mão de obra do/a trabalhador/a formal, ou seja, que valoriza a venda da força de trabalho por meio do salário, a exclusão da população negra dessa formalidade agravou a desigualdade. Esse cenário foi intensificado durante a passagem da mão de obra livre para a assalariada, com a substituição da mão de obra de ex-escravos/as pela imigrante branca europeia e aprofundou tanto a “questão social” como o racismo no Brasil.

Em relação a esta desigualdade na pós-graduação da UFS, no site oficial foram encontrados ao todo 62 (sessenta e dois) programas de pós-graduação, embora esteja divulgado a existência de 63 (sessenta e três) programas¹⁶. Após a consulta a todos os editais publicados em 2020 nesses programas, abertos exclusivamente à comunidade em geral, vimos que 9 (nove)¹⁷ são programas executados em rede com outras universidades. Destes, apenas 2 (dois)¹⁸ editais consideraram a reserva de vagas para negros/as.

Com a exclusão destes programas realizados em rede, atualmente, todos os 53 (cinquenta e três) programas exclusivos da UFS ofertados à comunidade em geral, atentam para a Resolução n. 59/CONEPE, sendo necessário posteriormente analisar a partir de que ano tais editais passaram a recepcionar esse pleito, sob quais condições e se isso ocorre em todos os processos seletivos, incluindo os editais que abrem vagas institucionais para servidores/as, no mesmo programa.

Em relação ao PPGED, a pesquisa nos mostra que o programa passou a fazer a reserva de vagas em 2018, logo após à aprovação da resolução de dezembro de 2017, conforme a tabela n. 1, abaixo:

¹⁵ A expressão “questão social” é utilizada entre aspas para situá-la historicamente desvinculada de seu uso da perspectiva conservadora-assistencialista e relacioná-la ao questionamento da classe trabalhadora da sua condição de classe explorada e questionadora da sua realidade acerca de sua pauperização. É válido ressaltar que é com a possibilidade de superação da sociedade burguesa, cujo marco é o início da industrialização no século XIX que se passou-se a denominar o pauperismo como “questão social” (NETTO, 2001) em que diferentes estágios do capitalismo produzem diferentes manifestações desta. Para um maior aprofundamento sobre esse tema, ler José Paulo Netto (2001).

¹⁶ No levantamento dos programas, por meio do site da UFS não foi encontrado o Programa Segurança, Sociedade e Políticas Públicas.

¹⁷ Programas de Pós-Graduação em Matemática (PROFMAT), em Administração Pública em Rede (PROFIAP), em Biotecnologia (RENOBIO), Desenvolvimento e Meio Ambiente Associação Plena em Rede das Instituições (DDMA), Ensino da RENOEN; Profissional em Ensino de Física (PPGPF); Profissional em Ensino de História; Profissional em Letras (PROFLETRAS); Profissional em Letras em Rede (PROLETRAS).

¹⁸ São os programas de pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente e o de Ensino da RENOEN.

Tabela n. 1 – vagas disponíveis à comunidade nos editais para mestrado e doutorado do PPGED/UFS publicados após a resolução n. 59/2017/CONEPE.

Ano	2018		2019		2020		2021	
	Mest.	Dout.	Mest.	Dout.	Mest.	Dout.	Mest.	Dout.
AC*	27	25	-	-	21	10	22	17
PPI**	09	07	-	-	08	04	12	05
PcD***	01	01	-	-	01	01	01	01
TOTAL****	37	33	-	-	30	15	35	23

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no site da UFS. *Ampla Concorrência. **Pretos/as, pardos/as e indígenas. ***Pessoa com deficiência.

Em 2019, o PPGED/UFS, não abriu edital para seleção para o mestrado e nem para o doutorado, salvo para seleção de alunos especiais em disciplinas do programa. Neste processo, assim como nos editais institucionais, não foi considerada a reservas de vagas para negros/as.

A tabela nos mostra que o PPGED, desde 2018 tem cumprido, ao menos formalmente, a reserva mínima de vagas, de 20% do total das vagas disponibilizadas no Edital, para pessoas negras. A pesquisa deve avançar no sentido de observar se essas vagas são efetivamente preenchidas por estudantes negros/as ou se por falta de candidatos/as e/ou outras causas, acabam migrando para a ampla concorrência, sem cumprir seu propósito preliminar.

É importante atentar ainda para o fato de que nos editais de 2018 e 2020, a identificação de pessoa negra se dava exclusivamente por meio da auto declaração. Nesse sentido, o PPGED, no mesmo ano da aprovação da resolução n. 24/2021/CONEPE/UFS, passou a fazer uso desta, contando com as bancas de heteroidentificação no edital de 2021.

No entanto, é válido considerar que no caso de seleções internas de servidores/as da UFS os editais parecem não realizar a reserva de vagas para negros/as, valendo um aprofundamento da investigação nesse sentido. É o que constatamos na verificação dos Editais n. 02/2020 e 03/2021 PPGED/POSGRAP/UFS/UFCG, ambos para vagas institucionais de doutorado, sendo o primeiro realizado em parceria com a UFCG.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar visibilidade ao processo de implantação das cotas raciais para estudantes negros/as nas universidades públicas é medida preventiva de enfrentamento as fraudes tão repercutidas, nos anos 2017 a 2020, no âmbito da graduação, pelo movimento negro. Na UFS identificamos

que tão logo fora aprovada, em 2017, a Resolução n. 59/CONEPE, voltada às cotas raciais nos programas de pós-graduação, já em 2018, todos os editais abertos à comunidade previram a reserva de 20% do total de vagas para negros/as e indígenas.

Nesta pesquisa, identificamos que os 53 (cinquenta e três) programas de pós-graduação exclusivos da UFS, respeitam formalmente a resolução. No entanto, é necessário investigar se estas vagas têm sido efetivamente preenchidas por estudantes negros. A pesquisa identificou que dos 9 (nove) programas executados em rede, apenas 2 (dois) cumprem a reserva de vagas para negros/as e indígenas, sendo necessária também a abertura de diálogo com a UFS para a busca da efetividade desta política afirmativa em todos os processos seletivos: institucionais, comunidade e em rede.

Quanto ao PPGED, vimos que alguns editais institucionais não cumprem esse propósito, cabendo aprofundar a pesquisa nesse sentido, incluindo os demais programas da UFS para a construção futura de mecanismos que garantam a reserva de cotas raciais para servidores/as negros/as nas seleções internas.

O papel educativo do movimento negro no monitoramento desta política afirmativa é fundamental. Sua atuação impulsionou os debates e o estabelecimento de mecanismos de enfrentamento às tentativas de fraudes das cotas raciais. É nesse contexto que são instituídas no âmbito da Resolução n. 24 de 2021 do CONEPE as bancas de heteroidentificação, cuja importância está justamente no aprimoramento da avaliação dos/as candidatos/as, além da dimensão educativa das relações que se colocam no campo étnico-racial. Portanto, é importante garantir a presença e permanência de negros/as estudantes na pós-graduação como possibilidade de fortalecimento dos espaços de produção acadêmica, bem como suas políticas e relações com a sociedade. As cotas na pós-graduação devem recepcionar os/as egressos/as das cotas da graduação, como possibilidade de alterar e superar a realidade das estatísticas atuais para uma perspectiva antirracista de educação das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. Racismo Estrutural. **In. Feminismos plurais.** Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): letramento, 2018.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. **Dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação, e dá outras providências.** Publicado

em: 12/05/2016, edição: 90, seção: 1, página: 47. Órgão: Ministério Da Educação/Gabinete Do Ministro. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/kujrw0tzc2mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473>. Acesso em: 17/04/2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

IAMAMOTO, M. V. Questão social no capitalismo. **In: Revista Temporalis**. n. 3. Brasília: ABEPSS, 2001.

IBGE. **Agência IBGE notícias**. Editoria: Estatísticas Sociais. 13/11/2019 10h00 | Atualizado em 13/11/2019 15h58. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>>. Acesso em: 12/09/2021.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. **In. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. (Org.). Joaze Bernadino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. – 2. Ed; 3. Reimp. Belo Horizonte: autêntica, 2020. 9Coleção Cultura Negra e Identidades).

MARTINS, T. C. S. Racismo, questão social e serviço social: elementos para pensar a violação de direitos no Brasil. **In. Revista Inscrita** nº 14, Brasília CFESS, dez./set. Ano 10. 2013.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da questão social. **In: Revista Temporalis**, ano 2, n.º 3. Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001.

PNAD. **Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílio Contínua Primeiro Trimestre de 2021 JAN.-MAR. 2021**. Publicado em 27/05/2021 às 9 horas. Indicadores IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2021_1tri.pdf>. Acesso em: 12/09/2021.

SILVÉRIO, V. R. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra. **In. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. (Org.). Joaze Bernadino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. – 2. Ed; 3. Reimp. Belo Horizonte: autêntica, 2020. 9Coleção Cultura Negra e Identidades).

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. STF. **ADPF nº 186, do Distrito Federal**. 2012a. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>>. Acesso em: 14/09/2021.

UFS. **Editais nº 02/2021 e nº 03/2020 PPGED/POSGRAP/UFS** vagas para a comunidade. Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=2287509&key=2c26c350be17400770ea09b0acbc0293>>. Acesso em: 19/09/2021.

UFS. **Edital nº 09/2018 PPGED/POSGRAP/UFS** vagas para a comunidade. Disponível em: <http://www2.ccv.ufs.br/ccv/concursos/pss2010/files/manual/res_conepe802008.pdf>. acesso em: 17/05/2019.



UFS. **Resolução nº 080/2008/CONEPE**. Institui o programa de ações afirmativas para garantia de acesso de grupos menos favorecidos à Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2008. Disponível em:

<http://www2.ccv.ufs.br/ccv/concursos/pss2010/files/manual/res_conepe802008.pdf>.

Acesso em: 20/08/2020.

UFS. **Resolução nº 59/2017/CONEPE**. Estabelece procedimentos sobre Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2017.

Disponível em: < <https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/04/UFS-Pol%C3%ADtica-de-A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-na-P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>>.

Acesso em: 10/09/2021.

UFS. **Resolução nº 24/2021/CONEPE**. Estabelece procedimentos sobre Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2021.

Disponível em: <

https://pos.ufs.br/uploads/page_attach/path/12597/RESOLU__O_N__24_2021_CONEPE.pdf

>. Acesso em: 10/09/2021.

A POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE AS CULTURAS (INTERCULTURALISMO): UM ESTUDO SEGUNDO CATHERINE WALSH

Renan Mota Silva¹
Bruno Cardoso de Menezes Bahia²

RESUMO

O presente artigo apresentará uma discussão reflexiva acerca do tema Interculturalidade crítica, objetivando evidenciar a diferença fundamental entre o termo interculturalidade e multiculturalismo dando destaque para a característica de cada um e para o surgimento e utilização destes. Concebida como um tema bastante polêmico, a interculturalidade está atrelada aos ideais de liberdade, universalidade de direitos, independência e transparência, sendo estes fatores essenciais para o exercício das democracias modernas. À vista disso, o termo supramencionado tem se evidenciado como premissa na escrita das cartas magnas de alguns países, principalmente daqueles que possuem em sua população um grande contingente de habitantes nativos, como é o caso dos povos quilombolas e indígenas dos países da América Latina, sendo que esses grupos étnicos têm reivindicado através dos movimentos sociais, que a interculturalidade se torne não apenas uma promessa de Governo, mas uma política de Estado.

Palavras-chave: Interculturalidade. Multiculturalismo. Sociedade.

ABSTRACT

The present article will present a reflective discussion on the topic of critical interculturality, aiming to highlight the fundamental difference between the term interculturality and multiculturalism, highlighting the characteristic of each and the emergence and use of them. Conceived as a very controversial theme, interculturality is linked to the ideals of freedom, universality of rights, independence and transparency, being these factors essential for the exercise of modern democracies. In view of this, the aforementioned term has become evident as a premise in the writing of letters of magnitude from some countries, especially those that have a large contingent of native inhabitants in their population, as is the case of the quilombola and indigenous peoples of Latin American countries, and these ethnic groups have claimed

¹ Educador por essência. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (atual). Possui Pós-graduação Lato-sensu em Educação Quilombola (2019), Educação a Distância e Docência do Ensino Superior (2018) e Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil (2016) pela Faculdade Venda Norte do Imigrante/ES. Licenciado em Pedagogia (2014) pela Universidade Estácio de Sá. Possui experiência na área de Educação Decolonial, Educação Escolar Quilombola e Educação Quilombola. Atualmente pesquisa a Comunidade dos Remanescentes de Quilombo da Ilha da Marambaia/RJ, com foco em memória, cidadania, direitos e educação, via epistemologia decolonial. Membro do Grupo de Estudos Decoloniais (GED/UFRRJ). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro . renanmota16@hotmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (atual). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011), pós-graduação Lato sensu em Sociologia Urbana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009), graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), obtendo o Bacharelado e Licenciatura. Atualmente é professor Adjunto de Filosofia da Educação e Chefe do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ) e professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCIMAT/UFRRJ). Coordena do Grupo de Estudos Decoloniais (GED/UFRRJ). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. brunobahia.ufrj@gmail.com.

through the social movements, that interculturality becomes not only a promise of government, but a policy of state.

Keywords: Interculturality. Multiculturalism. Society.

1 INTRODUÇÃO

Concebida como uma temática bastante controvertível, a interculturalidade está atrelada aos ideais de liberdade, universalidade de direitos, independência e transparência, sendo estes fatores essenciais para o exercício das democracias modernas. À vista disso, o termo supramencionado tem se evidenciado como premissa na escrita das cartas magnas de alguns países, principalmente daqueles que possuem em sua população um grande contingente de habitantes nativos, como é o caso dos povos quilombolas e indígenas dos países da América Latina, sendo que esses grupos étnicos têm reivindicado através dos movimentos sociais, que a interculturalidade se torne não apenas uma promessa de Governo, mas uma política de Estado.

Diante do exposto, o presente trabalho apresentará uma discussão reflexiva acerca do tema interculturalidade crítica, objetivando evidenciar a diferença fundamental entre o termo interculturalidade e multiculturalismo dando destaque para a característica de cada um e para o surgimento e utilização destes. Portanto, serão levantadas inquirições que servirão como subsídios que darão direção no decorrer desta pesquisa, sendo estes assim apresentados: O que diferencia a interculturalidade do multiculturalismo? Em quais conceitos se baseia a interculturalidade crítica? Qual a importância da interculturalidade para a preservação dos costumes dos grupos étnicos raciais da América Latina?

Para tanto, esta se apresentará como uma pesquisa de caráter qualitativo bibliográfico em que serão abordadas e confluídas as concepções de Catherine Walsh e demais autores que versam sobre o tema estudado.

Na tentativa de institucionalizar a interculturalidade o poder político passou a correlacionar este tema ao multiculturalismo, sendo estes possíveis sinônimos explicados por Williams (2007), como um termo usado como ação de política pública que tem como referência o reconhecimento oficial da diversidade cultural referente aos grupos multirraciais ou nas comunidades com linguagens peculiares.

No entanto, o autor acima citado, destaca que existe uma crítica constante a tais abordagens, atendo ao princípio de tal denominação significa transformar a objeção à aceitação da identidade cultural, num problema de relevância política.

Walsh (2007), ressalta que a aceitação do outro, prometida pelo paradigma referente ao multiculturalismo reafirma a manutenção da desigualdade e da injustiça social deixando as estruturas sociais e institucionais inalteradas, sendo a estas atribuída a responsabilidade de reproduzir e manter tal desigualdade.

A autora acima citada destaca a evidente diferença entre interculturalidade e multiculturalismo, apontando que a concepção de do segundo termo foi apresentada de cima para baixo, ou seja, foi algo elaborado com o intuito de manter a centralização do poder. Em contrapartida, o primeiro termo foi construído a partir das lutas sociais, pelos grupos considerados minorias, sendo eles o movimento negro e indígenas.

2 DESENVOLVIMENTO

Aspirou-se orientar a pesquisa apoiando-se em marcos teóricos e conceituais a começar com autores que tem relação com as questões apresentadas no que tange a investigação e a compreensão sobre a interculturalidade. Busca-se uma perspectiva que favoreça a formação da identidade pessoal e coletiva dos cidadãos a que está ligada, numa perspectiva decolonial.

O estudo é também de caráter exploratório, conforme Andrade (2003, p. 124): “a pesquisa exploratória é o primeiro passo de todo trabalho científico”. Segundo as definições do autor, procura-se proporcionar mais informações sobre determinado tema, facilitando a delimitação do estudo e a definição de objetivos ou formulação de hipóteses. Portanto, através da pesquisa exploratória avalia-se a possibilidade de desenvolver uma relevante escrita sobre a temática interculturalidade.

A respeito da pesquisa exploratória Martins (2002, p. 41) descreve que “toda pesquisa bibliográfica ou de campo é também exploratória”. Estas pesquisas visam proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

3 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Em sua trajetória histórica, a utilização do termo interculturalidade teve início nas décadas de 1970/80, decorrente do movimento migratório ocorrido na Europa, sendo tal movimentação consequência do grande número de imigrantes que por questões econômicas, desestruturação social e pelas constantes guerras, à procura de condições de vida mais

confortáveis deixavam seus países origem, provocando assim uma grande mudança na estrutura social e cultural dos países que os recebiam.

Por intermédio dessa nova conjuntura, viu-se a indispensabilidade de pautar pela aceitação e convivência ordeiro das diferenças que ali se descortinavam, vivência esta que se relaciona ao termo multiculturalismo, tendo assim a necessidade de criar uma sensação de que as diferenças devem ser respeitadas e que deveriam ser construídas relações interpessoais harmônicas entre os povos e suas mais variadas culturas.

Dessa forma, baseando nessa nova conjuntura social, a concepção do termo interculturalidade, com tendência baseada no multiculturalismo, passou a ser usado no intuito de passar a ideia de que as diferentes manifestações culturais eram aceitas de forma indiscriminada, sendo que tal conceito se assemelha à ideia de interculturalidade crítica, passando a sensação de que deve-se procurar valorizar e aprender a cultura de ambos os sujeitos envolvidos neste novo cenário, entendendo que a identidade cultural do outro não deve ser somente tolerada, e sim digna de respeito, em que deve-se oportunizar a apreensão e o conhecimento do outro em suas diferenças.

Em se falando sobre a interculturalidade crítica, esta teve seu nascimento no movimento pós colonialista, formado a partir da agregação de ideias advindas de uma militância de teóricos críticos, pautados por principalmente de análises reflexivas firmaram convicções e teorias nos estudos culturais. Tal conceito ganhou amplitude, implicando assim o reconhecimento deste por outras correntes e áreas do conhecimento de caráter epistemológico como uma escolha libertadora e emancipatória.

Ao conceituar a interculturalidade crítica, Walsh (2007), salienta que esta se apresenta como uma configuração conceitual, um processo de ruptura epistemológica que tem suas bases no passado e no presente, sendo estes caracterizados a partir da dominação, da exploração e da marginalização, sendo tais fatores consequência do que pode ser denominado de modernidade e colonialidade.

Neste azimuth de ideias indistintas, como citado pela mencionada autora, vale salientar que além de ser considerada como proposta a interculturalidade, deve também ser idealizada como um aspecto conceitual que se associa à conjuntura social e política experimentada pelas culturas subjugadas ao projeto colonialista. Tal concepção traz a compreensão da existência de uma contra supremacia de caráter epistemológico.

Devido ao direcionamento dado por Walsh (2002), acerca do conceito de interculturalidade crítica, é que foi possível ter uma melhor compreensão, pois esta autora deu

ênfase na realidade vivenciada pelo povo indígena mediante aos movimentos empreendidos por esse grupo no Equador.

Walsh (2002), ressalta sobre o entendimento centrado nos questionamentos relacionados à ideia de poder, advindas do colonialismo e das imposições supremacistas, em que o próprio movimento indígena passou a fazer questionamentos acerca do uso do termo interculturalidade, devido a esta palavra estar mais atrelada às exigências do sistema neoliberal que passou a ser prioridade nos sistemas estatais, perdendo assim o seu caráter transformador no que diz respeito à preservação e garantia dos direitos dos povos nativos e afrodescendentes.

Diante do exposto, em função da proposta intercultural estar sujeita à vontade do Estado, este não mede esforços para manter sua hegemonia, sendo necessário reconsiderar e reconfigurar o conceito de interculturalidade. Assim, este não pode ser empregado como mero mecanismo mediador dos povos e suas tradições com o mundo ocidental que se desapoderou nos ideais capitalistas neoliberais.

3.1 A importância da interculturalidade crítica no processo educacional

Concebida como um instrumento de grande relevância para a construção do conhecimento crítico e autônomo em relação à preservação dos costumes e da herança cultural, a interculturalidade crítica deve ser retratada no contexto educacional, sendo que esta deve propiciar ações colaborativas no sentido de firmar o respeito e o reconhecimento à diversidade cultural que existe nas comunidades nativas e afrodescendentes.

Segundo Martinez *et al* (2009), tais iniciativas possibilitarão aos sujeitos envolvidos no processo educativo a compreensão do mundo, ampliando a visão para ter o entendimento das mais diversas relações sócio-históricas, proporcionando uma análise reflexiva do indivíduo sobre a realidade em que vive, assim como sobre outros contextos.

O termo interculturalidade deve pautar pela garantia da igualdade de oportunidades, devendo compreender os conhecimentos e os saberes de cada povo e sua cultura, proporcionando o enriquecimento das diferenças culturais em uma ótica baseada na coletividade. A utilização deste conceito deve comungar um projeto que dá destaque ao fato de todas as culturas serem reconhecidas, tendo suas peculiaridades respeitadas, em que a diversidade cultural deve se interagir, no contexto sociocultural sem exclusão.

Segundo Candau; Russo (2011), a interculturalidade constitui no contexto educacional uma prática da ética, da política de forma epistêmica. Dessa forma, percebe-se que a utilização deste conceito no âmbito educativo é de grande relevância, pois é por meio da educação que há

a possibilidade de levantar questionamentos sobre a colonialidade implícita na sociedade e no próprio sistema de ensino, podendo dessa forma acabar com o racismo estrutural e com as relações pautadas na etnização.

Dessa forma, os autores acima mencionados, chamam atenção para a necessidade de elaborar propostas curriculares embasadas na construção de um processo educacional que possa desenvolver a construção de uma interculturalidade crítica, que possibilite discussões e reflexões nos mais variados contextos, podendo propiciar a interpelação do conhecimento entre as diversas áreas do saber. Walsh (2009), destaca sobre a necessidade de utilizar a interculturalidade a partir de uma perspectiva crítica.

Esta mesma autora sugere que seja feita uma abordagem da seguinte forma:

Deve partir do problema estrutural-colonial-racial, isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder radicalizado e hierarquizado, com os brancos e branqueadores em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores” (WALSH, 2009, p. 3).

Nesta mesma direção Walsh (2010), ressalta que a interculturalidade deve ser concebida como um instrumento que viabiliza um projeto que deverá ser construído tendo as pessoas como referência. Ainda de acordo com a referida autora, respeitar a diversidade deve se tornar um ato que anteceda a elaboração de projetos e métodos que tenham interesse em possibilitar a interação e a comunicação interpessoal colaborativa entre as pessoas, sem descaracterizar suas peculiaridades ou corromper sua essência cultural.

Vale destacar que este trabalho demanda de grande desafio, sendo necessário não só optar por uma questão particular política além de uma opção, deve-se realizar uma formação baseada em uma prática teórica que tenha consistência e relevância, devendo pensar em uma ação que inclua a formação continuada dos profissionais da educação.

Neste sentido, elaborar projetos e ações partindo do que é sugerido por Walsh (2010), não é tarefa fácil, devido à realidade cultural onde a desigualdade social impera nos guetos e vielas, em que as diferenças são encaradas com estranheza e que a individualidade alheia ou sua diferença é suprimida.

Santos (1997), alerta sobre o fato de praticar a interculturalidade progressista, sendo que este sugere que se deve tomar cuidado para não elevar tanto o nível do diálogo intercultural, pois corre o risco deste debate se desconfigurar mudando o sentido real e destruindo a possibilidade de uma relação dialógica.

Destarte, o mesmo autor destaca que para o diálogo atingir seu objetivo, deve-se pautar pela garantia dos direitos humanos, sendo que estes servem como norteador da autonomia e emancipação humana.

Dessa forma, Walsh (2009) sugere que seja utilizada uma abordagem crítica, devendo considerar o problema estrutural-colonial-racial. E ainda ressalta que:

Isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e branqueados em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores. A partir desta posição, a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes - e como demanda da subalternidade - em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (WALSH, 2009, p. 03).

Sendo assim, a atribuição da instituição escolar deve ser considerada no que se refere ao processo de socialização, sendo que neste contexto, a participação e interação deve ser valorizada, para que o aluno sinta estimulado em ser o protagonista das construções do próprio processo de aprendizagem.

Segundo Saviani (2008), a escola deve se organizar no sentido de adquirir instrumentos que propiciam o acesso à aprendizagem significativa, assim como a acessibilidade ao conhecimento rudimentar dos saberes. O referido autor, ao ponderar sobre esse tema, sugere que é impossível a um determinado sujeito ter controle de todo o conhecimento que já foi gerado por grupos organizados socialmente durante toda a trajetória humana, sendo essencial que seja dada a este a oportunidade de construir o próprio conhecimento com base em sua vivência e naquilo que foi aprendido no seu meio cultural, sendo atribuída a escola a responsabilidade de transmitir tais informações de forma sistematizada.

Nesse sentido, Saviani reforça tais questionamentos com a seguinte afirmativa:

[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Diante de tal concepção, a escola é compreendida como um espaço que se destina a realização do ensino e à construção do saber, devendo considerar questionamentos acerca da função do ensino e sua contribuição na formação humana e qual o instrumento legal em que se embasa a organização da educação escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indubitavelmente, conceber a interculturalidade como fator transformador da realidade de um povo para a preservação de seus costumes e herança cultural, demanda atentar ao fato de que essa forma de abordar este conceito não pode ser associada aos simples fatos de conceber os povos indígenas e afrodescendentes como minorias indefesas. Devido às várias concepções e teorias militantes, tal concepção tomou outra direção, ampliando a visão sobre o verdadeiro conceito de interculturalidade, representando atualmente não apenas a esses dois grupos étnicos, mas se expandindo amplamente aos povos que padeceram de alguma forma as repercussões intrigadas da colonização ou que tiveram que transmigrar de sua terra para outras nações em busca de melhores condições de sobrevivência. Percebe-se uma tomada de consciência desses povos, que se concebem como indivíduos que possuem uma cultura própria e que lutam preservação dos saberes preexistentes, não sendo estes inferiores ou menos relevantes dos que os costumes impostos pelo mundo ocidental.

Isto posto, o presente artigo possibilitou a compreensão de que a promoção da interculturalidade crítica deve ser considerada e evidenciada em todos os seguimentos da sociedade, principalmente no âmbito educacional, devendo ser implementado como conteúdo de apoio nos currículos educacionais de forma sistematizada, assim como na formação inicial e continuada de professores, e também deve ser tratada como política de Estado e não de governo ou como instrumento utilizado em discursos políticos como forma de manutenção do poder.

A interculturalidade deve ser utilizada como ferramenta de suporte à emancipação dos povos e grupos sociais, que sempre foram subjugados ao poder hegemônico da colonialidade e ao distanciamento social desses grupos que sempre foram colocados à margem da sociedade, de forma marginalizada pelas classes mais abastadas que nunca se movimentaram no sentido de promover a aproximação e interação de forma humanizada com aqueles que sempre estiveram a serviço do poder político e econômico.

Diante do exposto, urge a necessidade de minimizar as desigualdades sociais e culturais, a etnização preconceituosa que sempre esteve presente como herança do colonialismo. Sendo assim, é através da educação libertadora que serão rompidos os laços da alienação e do cerceamento da liberdade humana e do exercício da cidadania de forma indistinta.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 4.^a ed. São Paulo: Atlas, 2003.

CANDAU, V. M. F. RUSSO, K. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. In: CANDAU, V. M. (org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011. p. 71-75.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. [S.l: s.n.], 2002.

MARTÍNEZ, M. E. *et al.* **Políticas e práticas de educação intercultural**. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 44-72.

SANTOS, B. S. **Uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Lua Nova, n. 39, p. 105-124, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

WALSH, C; VIAÑA, J; TAPIA, L. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 2010. Disponível em: <<https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educac2a6n-intercultural1.pdf>>. Acesso em: 14 de dez. 2020.

WALSH, C. (De) **Construir la Interculturalidad: consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador**. 2002. Disponível em: <[http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLimal](http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLimal.pdf)>.pdf. Acesso em: 29 de dez. 2020.

WALSH, C. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 115-142.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

**EXPERIÊNCIAS E REALIDADES DOCENTES EM TERRITÓRIOS
QUILOMBOLAS: ENCONTROS, REFLEXÕES, DIÁLOGOS E DIFERENÇAS
ENTRE MUSSUCA-SE E NOVA VIÇOSA-BA E AS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Daniela Barreto do Sacramento¹
Gilsineth Joaquim Santos Silva²

RESUMO

O artigo prima em discutir a educação escolar em duas comunidades certificada como remanescentes de quilombo – Helvécia/ Bahia e Mussuca/Sergipe. São comunidade “fortes na Cultura”, infelizmente, a luz das estruturas legais que rege a educação nas comunidades tradicionais ainda carece de discussões em esfera global- local, sobre a importância de inserir no currículo escolar os saberes dos mais velhos imerso no espaço e no tempo. A escola é um espaço de luta de resistência e de afirmação identitária, nessa circunstância o currículo escolar precisa contemplar narrativas dos povos tradicionais de modo que promova uma educação plural e antirracista.

Palavras-chave: Comunidade Quilombola. Educação Escolar Quilombola. Políticas Educacionais. Saberes Culturais. Currículo.

ABSTRACT

The article excels in discussing school education in two communities certified as quilombo remnants – Helvécia/Bahia and Mussuca/Sergipe. They are “strong in Culture” communities, unfortunately, in light of the legal structures that govern education in traditional communities, there is still a lack of discussions in the global-local sphere, on the importance of inserting the knowledge of the elderly immersed in space and in the school curriculum. time. The school is a space for resistance struggle and identity affirmation, in this circumstance the school curriculum needs to contemplate narratives of traditional peoples in a way that promotes plural and anti-racist education.

Keywords: Quilombola Community, Quilombola School Education, Educational Policy, Cultural Knowledge and Curriculum

¹ Daniela Barreto do Sacramento, professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Prof. José Monteiro Sobral - Laranjeiras - SE, com formação docente na modalidade normal, graduada em Administração, graduanda em Psicologia e mestranda em Educação e Relações Étnicas Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB. E-mail: danibasacra@gmail.com;

² Gilsineth Joaquim Santos Silva, coordenadora pedagógica da escola Municipal João Martins Peixoto, graduada em pedagogia e história pela Universidade Estadual da Bahia e mestranda em Educação e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB. E-mail: gilsinethjoaquimsantossilva@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

As escolas em comunidades quilombolas tem garantias conforme as determinações legais que estão em vigor, com práticas e ações que exige pedagogia própria, respeitando o contexto cultural de cada território, sem perder de vista os princípios que ancora a Educação Básica brasileiras, seja nas escola quilombolas ou em escolas que recebe alunos/as oriunda de comunidade quilombola. Um currículo escolar condizente com a realidade dos povos quilombolas é pensado a partir da luta é do “grito” do Movimento Negro Unificado que desde o final dos anos 70 tem travados lutas em favor das causas dos povos negros, com pauta antirracista.

A Lei Federal nº 10.639/2003, que foi alterada para 11.645/2008, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro- brasileira e africana no currículo escolar de Educação Básica brasileira nas escolas pública e privada e posteriormente a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, vem definido, orientando e estabelecendo como deve ser o processo escolar em comunidade quilombola.

Isso posto, evidencia a necessidade de uma educação para as relações étnicos-raciais, uma educação para inclusão, sobretudo com discussões que fortaleça luta contra o sistema racista que aniquilou a história e a cultura dos subalternos e em favor de uma educação multicultural e plural de modo a construir uma sociedade mais justa em que todos sejam tratados como sujeitos com iguais direitos perante a sociedade brasileira.

No presente texto, tecemos um diálogo com pedagoga e pesquisadora Nilma Lino Gomes, Pioservan, Burbules e outras bases epistemológicas, com reflexão sobre a Educação Escolar quilombola numa perspectiva pós-colonial.

A começar pelos encontros que a vida nos proporciona é importante definir o encruzilhamento que nos leva a refletir as nossas experiências. Como professoras, mulheres, negras e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnicos Raciais-PPGER, compreendemos a importância da autoafirmação identitária dentro do espaço escolar visto que “A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005). Identidade que permeia as discussões elencadas neste artigo, bem como as inúmeras discussões que sugere as relações raciais vividas dentro e fora do ambiente escolar de todo o país, e que nos forma enquanto cidadãs, e docentes, que reconhecem a luta pela equidade e

afirmação da autoestima de crianças negras através de uma educação gratuita, plural e de qualidade, que respeite e reconheça os saberes e costumes pertinentes ao território em que atuam: comunidades quilombolas.

Os encontros e diálogos entre as docentes se dão em um espaço de formação na busca por instrumentalizar práticas antidiscriminatórias/antirracistas que fortaleçam o currículo contra-hegemônico nas comunidades em que lecionam e compartilham de experiências e práticas que apontam semelhanças e diferenças à luz das normativas específicas a respeito da educação escolar quilombola. Uma, professora da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental na comunidade Mussuca, município de Laranjeiras, no Estado de Sergipe, e a outra, coordenadora pedagógica na comunidade Helvécia, município de Nova Viçosa, no Estado da Bahia.

Helvécia, distrito do município de Nova Viçosa, do Território de Identidade Extremo Sul da Bahia, é uma comunidade tradicional, com traços e costumes que elucidam ancestralidades afro-diaspóricas, que acalora a luta pela preservação do patrimônio impressos nos corpos, nas memórias e nos rituais dos nossos mais velhos/as deixados pelos nossos ancestrais.

O distrito de Helvécia, em 2005, através do Registro no Livro de Cadastro Geral nº. 02 – Registro 129 – Fl. 34, em 02/03/2005 – Publicada no Diário Oficial da União em 19/04/2005, Seção 1, nº. 74 – Folha 03, foi reconhecido como quilombo (SANTANA, 2008). Nessa comunidade, o processo que resultou no reconhecimento se deu com um grupo de professoras, do qual fiz parte, e, que passou a refletir sobre as condições sócio históricas da comunidade, sobretudo a educação escolar que exprimir um currículo com narrativa voltado a atizar a história eurocêntrica.

Muitas das manifestações culturais e religiosas existente nesse povoado, atravessaram gerações como “tradição viva” (HAMPATÊ-BÂ, 20210), do qual nos remete as nossas origens africana e afro-brasileira através da memória e performances.

Destacam-se, os festejos de São Sebastião, Nossa Senhora da Piedade que é a padroeira do distrito, as liturgias pelos mortos, a dança bate-barriga, o embarreiro, o samba de viola e tantas outras manifestações deixadas pelos povos negros/as que por aqui passaram.

Diante do exposto, inserir na proposta curricular escolar saberes dos povos subalternos torna se urgente e necessária de modo a atender as estruturas legais da lei 10639/2003 que foi alterada para 11.645/2008 e também as diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Escolar Quilombola de maneira a garantir potencializar a práxis pedagógicas, tendo como objetivo principal a “correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos

sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e prima pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos” (GOMES,2008).

A comunidade de remanescentes de quilombo, na zona rural do município de Laranjeiras no estado de Sergipe, o povoado Mussuca, é rico em tradições, que se manifestam através das músicas e danças dos seus grupos folclóricos étnico-identitários, adultos e mirins. Embora ainda não titularizada, a comunidade tem sua certificação reconhecidamente como território remanescente de quilombo desde 2006. Este reconhecimento, contudo, ainda não se institucionalizou no espaço escolar, contrariando a pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola, no Parágrafo Único do artigo 9º: Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. A educação escolar oferecida as duas comunidades não atendem as especificidades destes territórios e amplia as discussões sobre o impacto desta na formação de crianças e jovens negras e quilombolas como aponta Arroyo *apud* Gomes (2017):

Com esse histórico, a escola pública, mesmo sendo um direito social, se esquece de que ela é a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial acirrada no contexto da globalização capitalista. Corpos diferentes, porém discriminados por causa da sua diferença. Corpos sábios, mas que têm o seu saber desprezado enquanto forma de conhecimento. Corpos marcados por imagens quebradas.

Se desde já, nestas comunidades, percebemos a necessidade de dar o primeiro passo quanto ao reconhecimento as especificidades locais, os demais apontamentos das diretrizes encontram-se em desacordo para a educação escolar almejada. Por muito tempo, a justificativa para o apagamento histórico relativos à história da educação do povo negro, especialmente no reconhecimento da sua história para a construção e desenvolvimento da própria educação se deu pela a exclusão dos povos não-europeus das narrativas do campo histórico com a ideia errônea da inexistência de fatos notáveis antes do contato com o branco, colocando a Europa como elemento fundamental na constituição da sociedade moderna – o europocentrismo. No entanto, contrária a divulgação feita de uma história única, a educação, para além dos moldes formais ou oficiais, sempre fez parte da história de construção identitária da educação negra, a princípio, pela necessidade de liberdade ou desfrutar da cidadania quando livre – quando atingiam níveis de instrução, quando criavam suas próprias escolas, recebiam instrução de pessoas escolarizadas ou adentravam a rede pública ou os asilos de órfãos e escolas particulares (CRUZ, 2005). A liberdade que agora necessitamos ainda mais urgente é de sermos protagonistas da própria história e fazer dela instrumento de potencialidades para outrem.

As reflexões e críticas quanto as limitações para a melhoria e desenvolvimento de pesquisas, especialmente sobre a deficiência de conteúdo específicos, tanto na formação inicial quanto no material didático disponibilizado diariamente nas salas de aula, nos servem de alerta sobretudo quanto a invisibilidade e apagamento histórico da educação do povo negro e a história da educação brasileira. Nessa circunstância, muitas das histórias, indígena e afrobrasileira, deixaram de ser contadas; deixando que a diversidade cultural, as experiências educacionais vivenciadas pelas crianças negras e indígenas, e até mesmo pelos adultos, e outras histórias dos povos não branco não aparecessem nas narrativas que trazem a História da Educação do Brasil. A diversidade cultural não foi considerada como elemento constitutivo da história da Educação no Brasil, que “são temas que além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento” (CRUZ, 2005).

Ainda que a Declaração de Direitos Humanos de 1948 tenha inovado a gramática dos direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade destes, com pautas que discutem a luta pela dignidade humana e harmonizar discursos, liberal e social, corroborando para a internacionalização em defesa dos direitos humanos, e, se por um lado temos avançado nas questões da adoção de diversos instrumentos globais de proteção, especialmente no que se refere ao conceito de igualdade, há que se questionar quanto nas especificidades dos direitos de cada um (PIOVESAN, 2005).

De forma generalista, temos visto que os direitos se encontram em desigualdade para os já menos favorecidos. A reflexão sobre como, individualmente e coletivamente somos afetados pela apagamento histórico das histórias dos nossos antepassados está para além de discursos com base na proteção geral e igualdade formal e material. Ocupamos os piores índices, e vemos que a desigualdade, o des e o sub emprego, a violência policial, o analfabetismo ou baixa escolaridade e tantos outros índices de marcadores sociorraciais, têm cor e endereço certo na sociedade brasileira. A população negra tem sido o centro de todas as mazelas, e não só agora, não só aqui ou lá, mas globalmente, especialmente nesse processo pandêmico de imunização temos visto negros sendo menos vacinados e com o maior índice de óbito, segundo pesquisa do Instituto Polis, e os primeiros a serem infectados enquanto servimos àqueles com características físicas que diferem da nossa, incluindo as características financeiras (Evangelista (2021). A desigualdade pandêmica, se assim podemos dizer, definitivamente não é a mesma para todos.

Enquanto mulheres, negras, professoras e pesquisadoras, temos compartilhado e vivenciado dificuldades inúmeras durante todo o processo de atuação, e o processo educacional, que sofre sucateamento há anos, tem gerado impacto ainda maior quando se trata das desigualdades e diferenças dos já diferentes. Reconhecer que não há homogeneidade de

sujeitos, mas diversidade de identidades pressupõe uma educação com foco na pluralidade e contrária a uma educação que torna os sujeitos submetidos à uma categoria única de molde convencional e dominante (BURBULES, 2003).

A tensão entre homogeneidade e diversidade tem sido uma característica constante da teoria e prática da educação moderna, principalmente em meu país, que parece fundamentalmente dividido entre, por um lado, o desejo de usar a educação para tornar as pessoas mais parecidas. (BURBULES, 2003. P. 161)

Considerando a ação da educação escolar como responsável em formar, educar, orientar e facilitar o desenvolvimento das pessoas, a partir da articulação de políticas públicas e práticas educacionais faz-nos compreender que a necropolítica sustentada pelo capitalismo cujos corpos negros são alvos da desigualdade e da subalternidade exige que saibamos unificar forças estratégicas de politização, que evidenciem atos que violam os direitos da população negra. Ações como reconhecer a importância da identificação racial no preenchimento de questionários, como o censo escolar e boletins epidemiológicos por exemplo, para direcionamento de políticas públicas, vinculam a necessidade da visibilidade às questões étnico-raciais e perpassa pelo direito à uma educação crítica, que questiona o apagamento identitário a nós submetidos por séculos. (MBEMBE, 2014)

Falar sobre nossa gente, nossos saberes ancestrais, nunca foi tão urgente, como que pelo acúmulo de séculos de silenciamento e apagamento das nossas histórias, que são muitas se levarmos em consideração o coletivo das experiências vividas e a voz de cada um dos sujeitos que não puderam falar. É compreender que cada processo do seu desenvolvimento, seu repertório imagético, está ligado ao reconhecimento identitário e o fortalecimento da sua autoestima pela autoafirmação.

As experiências e compartilhamentos no cotidiano da sala de aula nos permite perceber o quanto há muito a ser dito por aquelas e aqueles que adentram o espaço escolar, com todos os conhecimentos, saberes e costumes que trazem consigo. A Educação das Relações Étnico-Raciais, propõe como elemento de fortalecimento dos repertórios identitários de herança africana e da valorização das diferenças como elemento facilitador da construção de uma sociedade realmente democrática:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p.1)

E, se as histórias contadas à nós podem servir como promotoras de conhecimento e reproduzir discriminações, ouvir e contar as sobre as histórias do nosso povo poderá contribuir na percepção que meninas e meninos tem sobre quão potente a sistematização do conhecimento que possuem sobre os saberes e costumes da vida da comunidade fazem diferença. As experiências e trocas do cotidiano em sala de aula, de modo especial, compõem um currículo, que por vezes oculto, acabam silenciados pelo não reconhecimento e pela falta de efetivação nas leis e práticas que corroboram para o fortalecimento identitário dos discentes, nos permite dia a dia construir materiais didáticos que nos possibilita depreender, discutir e refletir sobre as muitas possibilidades cujo livro didático já não nos contém, além de não nos representar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia de escolas quilombolas e indígenas específicos, diferenciada conforme narra a lei 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar ainda está longe de ser uma realidade. Não há dúvida quanto aos avanços das conquistas educacionais dessas etnias, resultados da luta e resistência de organizações sociais como o Movimento Negro e o Movimento quilombola com agendas específica pautada nas causas dos povos negros.

Muitas das escolas existem em decorrência da resistência dos povos quilombolas e indígena. Escola é espaço de fortalecimento identitário, possibilidade, aliás para se manter firme a memória, a língua, a religião, as práticas culturais, costumes e demais elementos que conformam o patrimônio cultural material e imaterial das comunidades quilombolas de todo o país, formas pelas quais contribui para a o reconhecimento, valorização e continuidade de heranças deixado pelos nossos ancestrais.

As obrigаторiedades expostas nas legislações, infelizmente fica à mercê em relação as políticas públicas educacionais, a deficiência na alimentação escolar, nas estruturas físicas, no transporte escolar entre outros mecanismos reflete tensão. Os marcadores que mostra a ocupação dos povos negros/as nos espaços sociais são os piores, essa vulnerabilidade social também é consequência da precariedade estabelecida em decorrência das “rasuras” comum nas escolas quilombolas, consequência do não cumprimento da obrigаторiedade dos antes federados.

É necessário compreender as políticas públicas educacionais como um mecanismo que é pensado por todas as estruturas que estão ligadas as questões educacionais nas escolas quilombolas, entender esse processo como um procedimento que não deve ser pensado somente pelo professor/a, situação que por sinal caracteriza como engano, as secretarias municipais e estaduais de educação e os conselhos municipais e educacionais de educação, são estruturas com forças mobilizadoras que prima e assegure para que de fato a educação escolar quilombola aconteça em acordo com as normas vigente, de maneira que todas as partes envolvidas estejam com aberturas para a construção de um currículo educacional realmente imersa nos valores e nos saberes dos povos tradicionais.

Nesse perspectiva, o chão da escola deve ser pensado como espaço de superação para os estudantes quilombolas, visto que, há de se apressar na ressignificação desse espaço que ao longo da história brasileira zelou em manter a história africana e cultura-afro brasileira cristalizada de maneira a imprimir narrativa em que estudantes negros/as eram excluídos por não serem representados nesse modelo de educação em que os diferentes eram visto e tratados como iguais. Nesse sentido a escola quilombola precisa alicerçar sua metodologia com práticas que valorize a identidade, para que realmente a escola tenha sentido para os estudantes.

Sabemos que há muito de se fazer e de melhorar, para que os povos negros/as, indígenas deixem de ocupar as piores posições principalmente nos indicies educacionais. O calendário escolar, a alimentação escolar adequada, formação continuada de professores são elementos fundantes que contribuem para a diminuição da distorção idade/série, a diminuição da evasão escolar, do analfabetismo e entre outros índices que colocamos subalternos as margens da sociedade brasileira .

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília-DF: CNE, 2004.

BURBULES, Nicholas C. **Uma Gramática da Diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais**. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. Tradução de Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003 p. 159 – 188.

CRUZ, M.S. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: Romão Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

EVANGELISTA, Ana Paula. **Negros são os que mais morrem por covid-19 e os que menos recebem vacinas no Brasil**. EPSJV/Fio Cruz, 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/podcast/negros-sao-os-que-mais-morrem-por-covid-19-e-os-que-menos-recebem-vacinas-no-brasil>. Acesso em: 02 de set. de 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (org.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. Tradição Viva. **História Geral da África**: Metodologia e Pré-História da África. Vol. I. Brasília: Unesco, 2010.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução Marta lança. Lisboa: Antígona, 2014.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos**. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Vozes e versos quilombolas**: uma poética identitária e de resistência em Helvécia. Salvador: EDUNEB, 2020.

MAPEAMENTO DAS PESQUISAS EM NÍVEL NACIONAL COM A TEMÁTICA “CONCURSO DE BELEZA NEGRA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”

Maria Camila Lima Brito de Jesus¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é mapear as pesquisas que abordam a inserção dos termos das ações afirmativas (Beleza negra, Jovens negras, Ações afirmativas, Marcadores identitários, Padrões de beleza, Identidade negra e Consciência negra) a partir dos termos da EREER/Lei, desenvolvidas nos últimos quatorze anos. A metodologia é o estudo bibliográfico. Para a coleta de dados, foi realizado um levantamento das teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD Nacional durante o período de 2008 a 2021. A partir do levantamento foi encontrado 14 trabalhos que abordam a EREER/Lei, sendo 6 Teses e 8 Dissertações. A partir desse mapeamento foi possível refletir sobre diferentes ações desenvolvidas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Educação das Relações Étnico-raciais. Lei 10.645/2003. Lei 11.645/2008. Mapeamento.

ABSTRACT

The objective of this work is to map the researches that address the insertion of the terms of affirmative actions (Black Beauty, Black Youth, Affirmative Actions, Identity Markers, Beauty Standards, Black Identity and Black Consciousness) from the terms of the EREER/Law, developed for the past fourteen years. The methodology is the bibliographic study. For data collection, we carried out a survey of theses and dissertations published in the Digital Library of Theses and Dissertations – National BDTD during the period 2008 to 2021. From the survey, 14 works were found that address the EREER/Law, being 6 Theses and 8 Dissertations. From this mapping, it was possible to reflect on different actions developed in the school environment.

Keywords: Affirmative Actions. Education of Ethnic-Racial Relations. Law 10645/2003. Law 11,645/2008. Mapping.

1 INTRODUÇÃO

O combate ao racismo e à discriminação têm sido desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil, destacando, nesse contexto, a luta do Movimento Negro por uma política antirracista no país. Nessa trajetória, como resultados de tais reivindicações dos movimentos sociais, surgem os documentos legais que propõem a ampliação com foco nos currículos escolares para a diversidade racial, cultural e social, como: 1) Lei nº 10.639/2003; 2) Lei nº 11.645/2008; Nessa perspectiva, este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo

¹ Doutoranda em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, camilaquimicaufs@hotmail.com.

geral Compreender, no que diz respeito ao pertencimento étnico-racial, as trajetórias das estudantes candidatas ao concurso Beleza Negra de um colégio estadual sergipano. O objetivo deste trabalho é mapear as pesquisas que abordam a inserção dos termos das ações afirmativas (Beleza negra, Jovens negras, Ações afirmativas, Marcadores identitários, Padrões de beleza, Identidade negra e Consciência negra) a partir dos termos da ERE/Lei, desenvolvidas nos últimos quatorze anos. Desse modo, tem como intuito compreender “quando”, “onde”, “quem” desenvolveu, “o quê” e “como” foram desenvolvidas.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Este trabalho tem como abordagem a pesquisa qualitativa - caracterizada como uma investigação que visa abordar o mundo “lá fora” e descrever, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras (BOGDAN e BIKLEN, 2013). Todavia, a pesquisa qualitativa pode assumir diversas metodologias, sendo que, nesta pesquisa, adotaremos o estudo bibliográfico.

Para a coleta de dados, foi realizado um levantamento das teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD Nacional² durante o período de 2008 a 2021. O intervalo de tempo escolhido para a busca de referências tem início em 2008, justificado pela entrada em vigor da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Esse mapeamento busca compreender os questionamentos a seguir: 1) Quantas e como é abordado a ERE nas produções acadêmicas brasileiras (Teses e dissertações) voltadas para ações afirmativas no sistema educacional nos últimos 14 anos? 2) O que dizem as teses, dissertações e artigos sobre a ERE e as ações afirmativas na Educação básica?

Para o levantamento, foi priorizado para esse trabalho a busca por (Teses – T e Dissertações –D) que se refiram aos termos das ações afirmativas³: “Ações afirmativas”, “Marcadores identitários”, “Padrões de beleza”, “Identidade negra”, “Beleza Negra”, “Jovens Negras” e “Consciência negra”. Para tal, decidimos filtrar a pesquisa ao utilizar os termos mencionados juntamente aos termos a seguir: “Educação das Relações Étnico-raciais”,

² <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

³ Na BDTD, decidimos utilizar as aspas nos termos selecionados, com a finalidade de obter uma pesquisa mais filtrada ao que se pretendia encontrar.

“Relações Étnico-raciais”, “Étnico-raciais”, “Etnicorraciais”, “Lei 10.639/2003” e “Lei 11.645/2008”.

Para análise dos dados, foram divididos em quatro momentos: 1) Selecionar os trabalhos a partir dos termos (palavras-chave). 2) Identificar os trabalhos repetidos diante dos termos das ações afirmativas e dos termos da ERE/Leis. 3) Identificar os trabalhos que aproximam do objeto de estudo desta pesquisa. 4) Analisar as teses e dissertações, quais são, quem elaborou, quando, como e o que dizem essas publicações sobre o tema.

3 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS EM NÍVEL NACIONAL

Nos últimos anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Esse estado da arte representa um levantamento de dados que tem como caráter bibliográfico e tem como desafio comum mapear e discutir produções acadêmicas produzidas em diferentes instituições e áreas do conhecimento. O Quadro 1 apresenta os resultados das pesquisas realizadas utilizando concomitantemente um dos Termos ações afirmativas e um dos termos da ERE/Leis.

Quadro 1: Publicações no BDTD (2021) entre 2008 a 2021

TERMOS DA ERER/LEIS	TERMOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS													
	Beleza negra		Jovens negras		Ações afirmativas		Marcadores identitários		Padrões de beleza		Identidade negra		Consciência negra	
Educação das Relações Étnico- raciais	0	0	0	2	3	12	0	0	0	0	2	9	0	3
Relações Étnico- raciais	0	2	1	5	4	20	0	0	0	0	6	17	0	4
Étnico-raciais	0	3	1	8	11	33	0	0	0	0	11	30	0	6
Etnicorraciais	0	0	0	1	1	4	0	0	0	0	0	4	0	0
Lei 10.639	0	1	0	3	3	18	0	0	0	0	1	18	0	2
Lei 11.645	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3	0	3
TOTAL	0	7	2	19	22	90	0	0	0	0	22	81	0	18

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2021).

Após a seleção dos trabalhos a partir dos termos (palavras-chave) e a identificação dos trabalhos repetidos diante dos termos da ERE/Leis, obtivemos um quantitativo reduzido: Beleza negra (4D), Jovens negras (1T e 10D), Ações afirmativas (15T e 47D), Identidade negra

(10T e 35D) e Consciência negra (8D). Os termos Marcadores identitários e Padrões de beleza não tiveram trabalhos.

A partir desses dados, fizemos a segunda investigação com o intuito de identificar possíveis teses e dissertações que estão repetidos entre os termos das ações afirmativas. Para as teses não foram encontrados repetições, já as dissertações foram identificadas 10 pesquisas repetidas. Diante essa investigação, obteve um total de 26T e 94D para análise. O terceiro momento tem o intuito de identificar teses e dissertações que se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa. Assim, das 26T e 94D analisadas, somente 6T e 8D apresentam relação com o objeto de pesquisa.

Vale ressaltar que, os demais trabalhos estão relacionados com diversas temáticas, a saber: formação superior, formação docente, sistema de cotas em universidades, análise de livros didáticos, direitos LGBT, educação infantil, comunidades indígenas e comunidades quilombolas. Nesta perspectiva, no próximo tópico (quarto momento) discutiremos as ideias dos 14 trabalhos que abordam a ERE/Lei encontrados nas pesquisas do BDTD, sendo 6 T e 8 D.

4 DISCUSSÕES ACERCA DAS PUBLICAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE OS TERMOS DA ERE/LEIS E TERMOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS.

A **primeira tese** tem como título “Cultura Afro-brasileira uma perspectiva para a Educação” realizada por Silveira (2010) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo da tese é analisar a realidade brasileira com base nas relações raciais e as noções de poder, racismo, identidade e cultura hegemônica. A metodologia de análise que referenciava também a ação, como também de avaliação foi utilizada enquanto paradigma entre a prática e a teórica/conceitual. Entretanto, a autora afirma que o estudo não se coloca numa dimensão de totalidade, daí a sua provisoriedade que desafia na dimensão da cultura Nagô. Desse modo, a tese apresenta discussões teóricas sobre “o dispositivo brasileiro de racionalidade”, “conhecimentos universais e conhecimento específico” e “uma educação com culturas”.

A **segunda tese** intitulada “Comunicação, Educação e Negritude: Interações de professores(as) com as mídias e a cidadania de afro-brasileiros(as) em contextos escolares de Porto Alegre” foi realizada por Machado (2013) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O objetivo da pesquisa é analisar a relação entre os usos sociais que os professores fazem das mídias relacionadas à negritude e os processos de cidadania e de afro-brasileiros. A tese está relacionada a pesquisa qualitativa em comunicação através das técnicas de observação e de entrevistas com 20 professores de escolas federais, estaduais e municipais e provadas de Porto

Alegre. Desse modo, a tese apresenta discussões sobre as temáticas: “Estudos culturais e a escola latino-americana de comunicação”, “Da cidadania negada à cidadania conquistada por afro-brasileiros(as). “Ser negro no Brasil e na Mídia”, “Ser cidadão (ã), ser negro (a) e Professor (a) em Porto Alegre” e “Culturas vividas entre as questões negras e a mídia”. Os resultados da pesquisa foram apropriados em três dimensões: tendências de usos de Cine/Vídeo, de conteúdo dos meios de comunicação convencional, de materiais educativos, de informações da Internet e de produção midiática próprias; temáticas recorrentes nos debates, incluindo a mídia e o racismo contra negros, a divulgação das ações afirmativas para negros e a representação do negro na mídia; e orientações midiáticas sobre o que é negritude.

A **terceira tese** realizada por Silva (2013) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” tem como título “Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes”. O objetivo norteador da tese é investigar como os estudantes matriculados na 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental avaliam o trabalho da escola a respeito da questão racial. A metodologia da pesquisa foi a pesquisa de campo, embasada em documentos institucionais e propostas governamentais de ensino, o que se completou com a análise feita a partir das respostas fornecidas nas entrevistas com alunos, professores de História e gestores escolares da Diretoria de Ensino de Franca. Tais respostas foram interpretadas a partir do método Análise de conteúdo. A pesquisa de campo revelou que há um planejamento sério a respeito do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, o que conta com estudos, orientações e acompanhamento do trabalho realizado por parte de membros da Diretoria de Ensino de Franca e gestores escolares. Todavia, percebe-se que há resistência por parte de professores e coordenadores escolares devido à dificuldade em realizar mudanças em práticas pedagógicas já cristalizadas, já que a inserção ou ao menos a modificação de um assunto no currículo exige estudo e reelaboração de tais práticas (SILVA, 2013).

A **quarta tese** intitulada “Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para a educação étnico-racial” foi realizada por Anselmo (2015) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo da tese foi investigar o modo como os discursos da legislação e da estatística produzem efeitos na formação de professores - estabelecendo um modo de tratar a temática étnico-racial na escola. A metodologia da tese foi análise documental. Assim, foram analisados as leis, programas, projetos, diretrizes e demais documentos orientadores do Ministério da Educação via Secretaria da diversidade e Secretaria de políticas de promoção da Igualdade Racial. A tese está dividida em quatro partes. A primeira parte foi apresentado o aporte teórico das concepções sobre raças nos campos da Genética, da Antropologia, e da Sociologia. A segunda parte foi a apresentação as estatísticas práticas de intervenção e de

governo de vida relacionando a “Ciência de Estado”. A terceira parte foi a apresentação do discurso de governo e a importância de conhecer a população para melhor governá-la. E por fim, a quarta parte, foi a discussão da legislação como uma prática que legitima as ações do governo, a consolidação de políticas de ações afirmadas para educação e a formação de professores como uma prática conformada pelos discursos governamentais.

A **quinta tese** foi realizada por Araújo (2017) pela Universidade Federal de Alagoas, intitulado “A Lei 10.639/03 e suas Diretrizes curriculares: Avanços e limites para uma Educação das Relações Étnico-raciais Transcultural”. Assim, a tese tem como objetivo captar o porquê da opção por certa noção de identidade negra de caráter essencialista e não outra, mais aberta às construções híbridas e fluídas dadas pela realidade histórica e cultural brasileira. A metodologia utilizada está relacionado a teoria de Michel Foucault (2007) designado por “formação discursiva”. Assim, foram apresentadas e discutidas os diferentes históricos da luta do movimento social negro brasileiro, o intuito de demonstrar que a categorias negro e negritude é permeada por diferentes sentidos. Além disso, foi estabelecido uma crítica pós-estruturalista e pós-cultural elencadas por Fry (2005) e a construção de modelos educacionais calcados na separação dos entrenchamentos identitários debatidas por Silva (2014).

A **sexta tese** foi realizada por Nascimento (2017) pela Universidade Federal do Espírito Santo, intitulado “Ações para implementação da Lei 10.639/03: A (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo”. Essa pesquisa tem como objetivo investigar, a partir de textos de pesquisadores alinhados com programas e ações implementados pela política de Educação das Relações Étnico-Raciais desde o ano de 2003, com a publicação da Lei 10.639/2003, concepções de identidade negra que vêm fundamentando essa política, a fim de analisar se há (des)consideração da diversidade de concepções de identidades negra e reafirmação de outras que possibilitem que a escola se distancie do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro. A metodologia adotada foi a Pesquisa Documental, através da análise de publicações e pesquisas para formação e orientação de profissionais da educação sobre a temática da EREER. A tese apresentou algumas considerações como a existência de uma diversidade de concepções de identidade negra no contexto brasileiro, e que algumas materializações das ações da política para educação étnico-racial implementada ainda (des)considera essa diversidade, reafirmando concepções identitárias que fazem com que os processos formativos na escola se distanciem do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro participe do fazer histórico da sociedade a qual pertence.

A **primeira dissertação** foi realizada por Chaves (2009) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “Da mídia para a sala de aula: O projeto A Cor da Cultura nas

apropriações de professores e alunos da escola Wenceslau Fontoura”. O objetivo da dissertação foi verificar como se deu o processo de apropriação do projeto, na experiência dos professores e dos alunos. A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso. Para a construção dos dados foram utilizadas a observação etnográfica e a entrevista em profundidade, além da análise de documentos, como o Plano Político Pedagógico que rege a escola. Além disso, a dissertação apresentou discussões voltadas para o mito da democracia racial, as desigualdades, o movimento negro e a lei 10.639/03. Essa pesquisa mostrou que cada indivíduo pode ser um agente das transformações em busca de equidade nas relações étnicas e sociais como um todo.

A **segunda dissertação** foi realizada por Cruz (2014) pela Universidade Federal de Pelotas intitulado “Colorindo invisibilidades: um estudo de caso acerca de práticas de resistência negra na escola”. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as práticas de uma professora que trabalha o seu viver de sala de aula, de escola, voltada às situações vivenciadas pelos negros na sociedade brasileira atual e às histórias destes, as quais ainda percebemos à margem da história oficial, contada a partir da visão dos colonizadores. A metodologia utilizada na pesquisa é o estudo de caso realizado na cidade de Pelota. A pesquisa está dividida em quatro partes, a saber: 1) explicitou a opção pela professora pesquisada e suas escolhas docentes; a partir destas descrições, as relações entre a teoria e a prática, para que estas possam ser evidenciadas a fim de delinear as questões que envolvem a pesquisa na perspectiva de compreender esta realidade. 2) descreveu a pesquisa, contando a construção da trajetória da professora e suas opções na constituição da sensibilidade para trabalhar questões tão delicadas, necessárias e escamoteadas na escola e, em consequência, na sociedade. 3) descreveu as práticas de resistência realizadas por esta educadora nos ambientes aos quais teve acesso, como o projeto de extensão na universidade, a ONG e, principalmente, na escola. 4) apresentou alguns conceitos, trazendo o aporte teórico para embasar a relevância do estudo de tal temática. Além disso, a dissertação trouxe o educador Paulo Freire como principal aporte teórico, o qual permeia todo o trabalho, com termos utilizados, como com o compartilhamento de ideais.

A **terceira dissertação** foi realizado por Sousa (2015) pela Universidade Estadual da Paraíba, intitulado “Literatura Afro-brasileira e protagonismo da Beleza Negra”. O objetivo da pesquisa é promover o letramento literário em uma turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino, em observância à Lei nº. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas do território nacional. A abordagem utilizada foi a pesquisa qualitativa, tendo como metodologia a pesquisa-ação. O método de análise coletado foi um questionário semiestruturado em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, com sete perguntas objetivas e três questões subjetivas sobre a temática.

O objetivo dessa sequência didática era verificar o conhecimento internalizado que os alunos possuem com relação a temática étnico-racial, a partir de contos que promovem a valorização e emancipação da beleza negra. As análises dos resultados foram feitas em três etapas. A primeira foi a análise das questões objetivas dos sujeitos da pesquisa (faixa etária, gênero, cor, números de livros lidos, números de alunos que leram conto afro-brasileiro e o conhecimento prévio sobre o termo “afro-brasileiro”). A segunda análise foi da proposta de intervenção (análises dos contos: PIXAIM (Cristiane Sobral); ESPELHO (Márcio Barbosa); e MINHA COR (Raquel Almeida)). Por fim, foi apresentada a impressão dos alunos sobre os contos trabalhados. Diante a análise dos dados, foi possível observar que muitos dos sujeitos da pesquisa nunca tinham ouvido falar no termo afro-brasileiro e nem conheciam a temática.

A **quarta dissertação** foi realizada por Rodrigues (2015) pela Universidade Estadual da Paraíba, intitulado “Literatura Afro-brasileira: Construção identitárias e ações afirmativas na Educação Básica”. O objetivo desta dissertação é colaborar com a ressignificação da identidade do negro, abordando a questão da simbologia do corpo e dos cabelos para a construção da identidade do estudante negro a partir das obras literárias: Abel Acordada, de Ligia dos Santos; Cabelo ruim?, de Neusa Batista Pinto; e, O mundo no Black Power de Tyó, de Kiusam de Oliveira. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. O método de coleta de dados foi sequências didáticas (Questionários e conversas informais) realizadas em turmas do 8º ano e 9º ano de uma escola pública da rede estadual de ensino da Paraíba. Essa sequência didática foi dividida em três perspectivas metodológicas: 1) técnica da oficina; 2) técnica do andaime; 3) técnica do portfólio. A partir dos resultados, foi possível observar que, as obras literárias permitiu que os alunos tivessem o primeiro contato com a literatura afro-brasileira. Desse modo, após a intervenção todos os alunos declararam sua raça/etnia.

A **quinta dissertação** foi realizada por Duarte (2017) pela Universidade Federal de Pelotas, intitulado “Racismo e a construção das identidades das adolescentes negras em Santana do Livramento – RS: um estudo de caso comparativo entre o bairro Carolina e o bairro Centro”. O objetivo geral dessa dissertação é compreender como as adolescentes negras estão construindo suas identidades na periferia e no centro de Santana do Livramento e como elas se posicionam com relação ao racismo. Assim, a abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa utilizando entrevistas semiestruturadas como forma de se aproximar às ideias e percepções das adolescentes pesquisadas. As entrevistadas foram um total de onze adolescentes. Destas, quatro estudantes da escola do bairro Carolina e sete estudantes da escola localizada no centro do município. Para uma melhor discussão, os dados coletados foram separados em três categorias, sendo elas: identidade e racismo; a autoafirmação na escola e na

religião e as construções das identidades na fronteira; e beleza, autoestima e gênero sob a perspectiva das adolescentes. A partir dos dados coletados, foi possível perceber que, ambas as escolas dos dois bairros trabalham com a implementação da lei. As atividades são anuais, somente no mês de novembro.

A **sexta dissertação** foi realizada por Cintra (2018) pela Universidade de Brasília, intitulado “Jovens negras no ensino médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo”. Esta pesquisa tem como objetivo compreender e comparar as orientações coletivas das jovens no que concernem suas perspectivas em relação ao preconceito e ao racismo e as estratégias adotadas no enfrentamento das discriminações. A pesquisa empírica contou com a realização de cinco grupos de discussão e a reconstrução destas informações com base no Método Documentário. A dissertação foi dividida em quatro capítulos. No primeiro foi apresentada a abordagem temática das relações étnico-raciais nos estudos comparados em educação. O segundo foi a apresentação e discussão da abordagem interseccional: gênero, raça e classe; e da abordagem reconstrutiva e comparativa: os grupos de discussão e o método documentário. O terceiro foi debatido os critérios para a escolha das RAs (Regiões Administrativas) e das escolas. E, por fim, o quarto capítulo foi discutido: Quem são essas jovens?; Percepções sobre o lugar em que vivem e o meio social; Percepções sobre a escola: mini-mundo de silenciamentos; Experiências de discriminação e percepções sobre o racismo; Questões emergentes: A construção de um futuro melhor. A partir das análises dos dados, foi possível perceber que, a discriminação e o racismo afetam as jovens negras e suas relações sociais e que as escolas têm papel representativo na reprodução destes processos.

A **sétima dissertação** foi realizada por Martins (2018) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulada “Se eu não sou negra, eu sou o quê? Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula”. O objetivo desta pesquisa consiste em contribuir para o fortalecimento de identidades e de direitos, assim como para o combate ao racismo no ambiente escolar por meio da produção de um material didático, o vídeo de curta duração intitulado “Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento”, com o fim de propiciar condições para manutenção e/ou transformação das identidades dos estudantes, partindo da problematização das autotagificações de cor, raça e origem entre discentes do Ensino Médio. A metodologia utilizada foi a pesquisa histórica no âmbito da Educação Básica. Assim, a coleta de dados foi dividida em duas partes. A primeira sendo um o questionário para 231 estudantes, dos quais 88 alunos se auto identificaram negros empoderados, marcando a opção “sim” para a pergunta “Você se considera empoderado?”. A

segunda etapa foi a gravação do vídeo com os 10 estudantes negros empoderados que aceitaram participar. Diante os resultados, o autor percebeu que os jovens negros têm investido em uma nova forma de lidar com a discriminação racial: o empoderamento.

A **oitava dissertação** foi realizada por Carrijo (2020) pela Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão. O trabalho tem como título “Torna-te! O processo de subjetivação das juventudes negras a partir de suas trajetórias escolares” e como objetivo geral da pesquisa compreender o processo de subjetivação das juventudes negras nas rotas de suas trajetórias escolares. Os participantes da pesquisa foram sete jovens autodeclarados negros e negras que participaram do projeto pedagógico “Empodera! Juventudes Negras”, desenvolvido na Escola Estadual Madre Maria Blandina, na cidade de Araguari, Minas Gerais, no período de 2016 a 2018. A metodologia da pesquisa foi com base epistemológica na fenomenologia, em que a pesquisa se firma nas narrativas autobiográficas dos sete jovens. As narrativas foram obtidas por meio dos instrumentos: produções textuais escritas, questionários, entrevistas orais realizadas individualmente, depoimentos em atividade de grupo focal, postagens em perfis de rede social. Através das experiências em projetos que promovem a aproximação com a EREER, história da África e cultura afro-brasileira possibilitam aos jovens negros e negras a valorização estética, o reconhecimento da ancestralidade e os sentimentos de pertença e representatividade por meio da apropriação de conhecimentos descolonizados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse mapeamento foi possível refletir sobre diferentes ações desenvolvidas no ambiente escolar. Em destaque, algumas ações foram: A cor da cultura; Literatura Afro-brasileira e o protagonismo da Beleza Negra; Construção das identidades Negras; Negros empoderados; Negritude e infância; entre outros. Vale ressaltar que, essas ações foram destacadas nas pesquisas durante a “Semana da Consciência Negra” desenvolvida no mês de novembro. Além disso, a análise desse trabalhos proporcionaram um maior conhecimento de alguns conceitos relevantes, a saber: racismo, identidade negra, cultura e a questão racial na escola. Também foi relatado as dificuldades em trabalhar ações voltadas a EREER nas escolas devido à falta de formação docente.

REFERÊNCIAS

ANSELMO, E. R. M. **Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para a educação étnico-racial**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 143f.

ARAÚJO, C. C. **A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares: avanços e limites para uma Educação das Relações Étnico-raciais transcultural.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. 219f.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K., **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 Janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.

BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.

CARRIJO, V.L.A. **Torna-te! O processo de subjetivação das juventudes negras a partir de suas trajetórias escolares.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020. 184f.

CHAVES, L.S. **Da mídia para sala de aula: o projeto a cor da cultura nas apropriações de professores e alunos da escola Wenceslau Fontoura.** 2009. Dissertação (Mestrado em Consumo e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 174f.

CINTRA, E. D. **Jovens negras no Ensino Médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo.** 2018. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. 217f.

CRUZ, J. B. **Colorindo invisibilidades: um estudo de caso acerca de práticas de resistência negra na escola.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. 78f.

DUARTE, F. G. A. **Racismo e a construção das identidades das adolescentes negras em Santana do Livramento – RS: um estudo de caso comparativo entre o bairro Carolina e o bairro Centro.** 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. 133f.

MARTINS, I. A. **“Se eu não sou negra, eu sou o quê?”** Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. 112f.

MACHADO, S. **Comunicação, Educação e Negritude: Interações de professores (as) com as mídias e a cidadania de afro-brasileiros (as) em contextos escolares de Porto Alegre.** 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. 294f.

NASCIMENTO, J. S. S. **Ações para implementação da Lei 10.639/03: a (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. 273f.

RODRIGUES, N. J. **Literatura Afro-brasileiro: construções identitárias e as ações afirmativas na Educação Básica.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015. 179f.

SILVEIRA, S. B. M. **Cultura Afro-brasileira uma perspectiva para a educação.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 150f.

SOUSA, M. C. **Literatura Afro-brasileira e protagonismo da Beleza Negra.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015. 108f.

SILVA, R. C. M. **Escola e Questão Racial: a avaliação dos estudantes.** 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista, Franca, 2013. 198f.

SERÁ QUE O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS ATENDE OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA?

Flávia Cristina Santos¹

Edinéia Tavares Lopes²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar se os princípios das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola- DCNEEQ estão presentes no livro didático de Ciências do 5^o ano do Ensino Fundamental aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. A identificação se dá através da leitura dos documentos normativos disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC. Para isso, na primeira parte apresenta as DCNEEQ e as orientações que elas trazem referentes ao processo de ensino aprendizagem nas escolas localizadas em comunidades quilombolas; na segunda, o PNLD e a Base Nacional Comum Curricular- BNCC expõem como as questões da diversidade étnica e cultural precisam ser contempladas de acordo com estes documentos; na terceira parte, identifica se esses princípios estão ou não presentes em um dos livros didáticos de Ciências selecionado pelo PNLD 2019 para os estudantes do 5^o ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e privadas do estado de Sergipe.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Livro didático. Diversidade.

ABSTRACT

This article aims to identify whether the principles of the Curriculum Guidelines for Quilombola School Education - DCNEEQ are present in the Science textbook of the 5th year of Elementary School approved by the National Textbook Program - PNLD. Identification takes place by reading the normative documents made available by the Ministry of Education - MEC. For this, the first part presents the DCNEEQ and the guidelines they bring regarding the teaching-learning process in schools located in quilombola communities; in the second, the PNLD and the Common National Curriculum Base - BNCC exposing how the issues of ethnic and cultural diversity need to be addressed in accordance with these documents; in the third part, it identifies whether or not these principles are present in one of the Science textbooks selected by PNLD 2019 for students in the 5th year of elementary school in public and private schools in the state of Sergipe.

Keywords: Quilombola School Education. Textbook. Diversity

1 INTRODUÇÃO

¹ Professora da Rede Estadual de Ensino de Sergipe e da Rede Municipal Aracaju, Mestranda em Ensino das Ciências e Matemática-PPGECIMA-UFS, Especialista em Educação Inclusiva-Faculdade Atlântico, Licenciada em Pedagogia-UFS, Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais-GPEMS, e mail: flaviadouninho@hotmail.com

² Graduada em Licenciatura em Química, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. É professora Associada da Universidade Federal de Sergipe. Atua nos seguintes temas: interculturalidade, decolonialidade, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação das Relações Étnico-Raciais, formação de professores, Relações entre Ciências e demais dimensões da cultura. Membro da coordenação Colegiada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFS (NEABI-UFS). Faz parte da Coordenação Geral do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe. edineiat@academico.ufs.br.

Apesar de toda diversidade étnica e cultural existente no Brasil, os saberes dos povos tradicionais não são evidenciados na escola na mesma proporção que os saberes dos povos que fazem parte da cultura dominante. Reflexo disso é o currículo eurocêntrico e etnocêntrico, portanto é necessário repensá-lo e trabalhar na perspectiva da interculturalidade e da decolonialidade, refletindo sobre o que Quijano (2005), definiu como Matriz Colonial de Poder – MC, descrita como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e subjetividade.

Foi essa matriz que legitimou, desde a colonização, o domínio e a escravidão dos indígenas e africanos. Sendo a escola a instituição responsável pelo ensino na sociedade e considerando que ela não foi pensada, a princípio, para atender essas minorias, acabou reproduzindo e reforçando o preconceito, a discriminação, os estereótipos e o racismo que tiveram origem com a chegada dos portugueses ao Brasil.

Segundo Freire (1981) seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Foram às lutas, questionamentos, insatisfações e manifestações dos povos tradicionais, que levaram a elaboração de leis, pareceres e diretrizes educacionais específicas com o objetivo de garantir o reconhecimento dos seus saberes, a história, a cultura e as contribuições para a formação e desenvolvimento do país.

Por isso, tanto a escola quanto os materiais didáticos utilizados no processo de ensino aprendizagem, e o livro didático é o principal destes recursos, precisaram passar por mudanças para tentar atender aos princípios dessas leis, pareceres e diretrizes.

2 METODOLOGIA

2.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E SEUS PRINCÍPIOS

Apresentação concisa sobre os procedimentos utilizados, inclusive, com as referências da Resolução CNE/CEB 8/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica- DCNEEQ, publicada no dia 20 de novembro de 2012. Essas diretrizes, respaldadas principalmente nas Leis 9394/1996³, 10.639/2003⁴ e

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

⁴ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

11.645/2008⁵, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evidenciam a necessidade de abordar na escola a história, a cultura, as memórias, os costumes, o trabalho das pessoas descendentes dos africanos que vieram para o Brasil, foram escravizados e formaram os quilombos, símbolos de luta e resistência. Portanto:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado (FREIRE, 1996, p.22).

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar, segundo o pensamento de Moreira e Candau (2003).

Nesta perspectiva e com o intuito de apontar caminhos para lidar com a pluralidade e as diferenças, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica- DCNEEQ definem que:

[...] os quilombolas entendidos como povos ou comunidades tradicionais, são: I - grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais; II - possuidores de formas próprias de organização social; III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição; IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica (BRASIL, 2012, p.4).

Entendidos como comunidades tradicionais, os quilombolas têm direito a uma escola que leve em consideração a sua realidade, pois somente assim o processo de ensino aprendizagem se dará de maneira contextualizada, aproximando o saber científico do saber cotidiano. De acordo com essa definição o mesmo documento traz entre os princípios da Educação Escolar Quilombola:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade; III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV - proteção das manifestações da cultura afro-

⁵ Modifica a Lei nº 10.639 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

brasileira; V - valorização da diversidade étnico-racial; VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas; VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas [...] (BRASIL, 2012, p.5).

Portanto, para que tais princípios sejam respeitados é preciso que toda e qualquer prática de preconceito, discriminação ou racismo que venha a acontecer na escola seja repudiada.

É importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem estar afetando as suas experiências, assim como a formação da sua identidade. É também importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (homens/ mulheres; brancos/negros) que tem contribuído para preservar situações de privilégio (para os dominantes) e de opressão (para subalternizados) (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.24).

Ignorar, desconsiderar, relevar ou minimizar atitudes preconceituosas e racistas contribui para que elas continuem acontecendo. O caminho para o respeito à diversidade racial e cultural é o respeito e a valorização das diferenças e nisso o currículo tem papel fundamental. Sobre ele as DCNEEQ esclarecem que:

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, p. 21).

Considerado como espaço de relações de poder o currículo é peça fundamental e deve ser construído coletivamente com participação tanto dos estudantes e professores como também da comunidade para que os saberes dos povos dominantes não sejam mais valorizados que o dos povos tradicionais. Do mesmo modo o Projeto Político Pedagógico que segundo as DQNEEQ:

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu

entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território (BRASIL, 2012, p.12 e 13).

A Educação Escolar Quilombola tem respaldo legal desde 2012, através desta resolução, mas será que de fato está sendo efetivada? Como ela é abordada no livro didático de Ciências do 5º ano? Para saber disso antes é preciso observar e pontuar o que o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e a Base Nacional Comum Curricular trazem sobre essa temática e esse é o próximo ponto deste artigo.

2.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD teve início em 1937, mas com outro nome, é o pioneiro dos programas direcionados à distribuição de livros aos alunos das escolas pública do Brasil. Desde o seu surgimento passou por várias mudanças e hoje atende, com exceção da educação infantil, toda a educação básica. A princípio as disciplinas contempladas eram apenas Matemática e Língua Portuguesa, só a partir de 1996, com a publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos” dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a avaliação pedagógica das obras inscritas, a disciplina Ciências foi contemplada. Já Geografia e História somente a partir de 1997. Atualmente já contempla também Arte e Educação Física.

Os critérios de avaliação das obras literárias foram aprimorados durante todas essas décadas e os livros que contêm erros de conceito ou induzem ao erro, estão desatualizados ou expressam qualquer forma de preconceito, discriminação ou racismo são eliminados.

Com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, publicada em 2017, todos os editais do PNLD, que antes seguiam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, passaram a ser elaborados à luz dela. Portanto, cabe aqui ressaltar como e em quais momentos a Educação Escolar Quilombola é abordada diretamente na BNCC.

O termo Educação Escolar Quilombola aparece no documento apenas uma vez quando enfatiza que tanto a BNCC quanto os currículos comungam dos princípios e valores trazidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 – LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN. Diz ainda que ambos complementam as aprendizagens da Educação Básica que se materializam num conjunto de decisões caracterizando o currículo em ação. Este evidencia a realidade local, a autonomia das escolas, o contexto e as características dos alunos, além da contar com a participação da família e das comunidades no seu processo de construção. Assim:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, p.17).

Comparando com o que traz as DCNEEQ, fica evidente que a BNCC não traz um “algo mais” sobre a Educação Escolar Quilombola, apenas cita as diretrizes evidenciando a necessidade de considerá-la, mostrando a importância dela na elaboração dos currículos tanto da Educação Escolar Quilombola quanto nas demais modalidades.

Apesar de o termo Educação Escolar Quilombola aparecer na BNCC apenas uma vez, não se pode deixar de admitir que todas as vezes que o documento traz a tona questões relacionadas à diversidade cultural, ao respeito às diferenças, a importância da valorização dos saberes dos povos tradicionais, ao racismo, o preconceito e a discriminação, contempla também a Educação Escolar Quilombola.

Importante pontuar que buscando apenas a palavra “quilombola” é possível encontrá-la na BNCC seis vezes, sendo que em duas delas no decorrer dos textos e junto com os termos indígena e povos tradicionais. Nas outras quatro vezes o termo aparece nas habilidades da seguinte maneira: uma vez nas habilidades do Ensino Fundamental Maior de História, uma vez nas competências específicas de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas do Ensino Médio e duas vezes nas suas habilidades.

Sendo a Educação Escolar Quilombola uma modalidade de ensino presente em toda a Educação Básica, o termo “quilombola” deveria ser encontrado na BNCC nas habilidades e competências do Ensino Fundamental Menor e também na Educação Infantil. Essa ausência só evidencia que a temática ainda não é tratada com a evidência e importância necessária.

Considerando o edital do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD 2019 elaborado de acordo com a BNCC e considerando o livro didático de Ciências, cabe ressaltar alguns pontos desse edital. Ele menciona que o livro deve atender as características e os objetivos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mostrando que:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e

comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (PNLD, 2019, p.34).

Traz entre seus critérios eliminatórios comuns o respeito à legislação, às diretrizes e às normas relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; inclusive citando entre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Diz também que será eliminada toda a obra didática que:

[...] Promover postura negativa em relação à imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; j. Promover postura negativa em relação à cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, desvalorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, desconsiderando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, desvalorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural [...] (PNLD, 2019, p.38).

Dentre os outros critérios comuns para que o livro atenda as exigências do PNLD 2019, merecem destaque estes por evidenciarem os princípios da Educação Escolar Quilombola de alguma maneira:

[...] i. Apresentar e discutir as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países, sem discriminar ou tratar negativamente os que não seguem o padrão hegemônico, evitando visões distorcidas da realidade e a veiculação de ideologias antropocêntricas e políticas, ou ambas; o. Representar a pluralidade social e cultural do Brasil, por meio de textos e ilustrações isentos de preconceitos e estereótipos em relação a gênero, idade, religião, outras regiões do país e nações do mundo; p. Retratar a miscigenação da população brasileira, por meio de textos e ilustrações, destacando a diversidade étnico-racial como ela existe na realidade; q. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, não restringindo o seu estudo ao início da ocupação do território brasileiro ou a exemplos de agricultura tropical produzida com mão-de-obra escrava (PNLD, 2019, p.78).

Observando o que trazem as Diretrizes, a BNCC e o edital do PNLD 2019, percebe-se uma tentativa de valorizar na escola os saberes e a cultura desses povos que por tanto tempo foram excluídos, apagados ou negados propositalmente reforçando assim a discriminação. Após quase quatrocentos anos de escravidão busca-se alternativas de reparar de algum modo os prejuízos causados aos quilombolas. Será que os livros de Ciências do 5^o ano do Ensino

Fundamental selecionados através do PNLD 2019 conseguem atender essa imensa diversidade cultural do Brasil? É o que veremos no último tópico desse artigo.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Principal recurso utilizado pelo professor em sua prática pedagógica, o livro didático se propõe a contemplar a diversidade de povos e culturas dos estudantes do país, mas será que consegue realmente? Já ficou claro que o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD estabelece vários critérios para que um livro seja adotado nas escolas e dentre eles temos os que dizem respeito à valorização dos sujeitos e suas histórias. Identificar se os princípios presentes na DCNEEQ estão presentes no livro didático é a pretensão desse artigo, mas para isso é importante também saber o que é um livro didático.

Entender o que é um livro didático não é tarefa fácil. Inclusive os próprios estudiosos desse tema discordam em relação a sua definição, pois vários pontos precisam ser considerados para se chegar de fato a este conceito, dentre eles: a concepção de educação escolar, a forma de organizar os conteúdos, o público a quem ele se destina, sua finalidade e a forma com será usado. Considerando todos esses aspectos,

Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar (FREITAS, 2009, p. 19).

Portanto, os autores de livros didáticos não estão livres para produzi-los da maneira como querem e bem entendem, precisam seguir algumas regras, afinal o objetivo é que estes sejam selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Os editais de seleção são lançados a cada três anos e organizados por níveis de ensino. Cada um deles traz detalhadamente um considerável número de critérios tanto no que se refere à parte pedagógica (destaque para a necessidade de atender a exigências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais) quanto à parte técnica (quantidade de páginas, forma de organização, relação entre o projeto gráfico e objeto didático da obra, dentre outros).

Os livros precisavam reconhecer as diversas identidades dos povos tradicionais, além de abordar nos conteúdos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais da vida dessas pessoas.

A fim de identificar se tais critérios são atendidos, foi selecionado o livro de Ciências do 5º ano do Ensino Fundamental da coleção Buriti e da Editora Moderna que está entre os aprovados pelo PNLD 2019. Pesaram para a escolha deste exemplar o fato dele ter sido adotado por um número significativo de escolas tanto da rede pública estadual e municipal quanto da rede privada, além de a editora ter livros aprovados em edições anteriores do PNLD.

Na primeira unidade do livro que tem como título “Recursos naturais e consumo consciente”, temos a reprodução da pintura da artista plástica Ana Maria Dias. A imagem mostra crianças e adultos de diferentes etnias em contato com a natureza e vivendo nela de forma harmônica sem prejudicá-la. Considerando que os quilombolas são comunidades tradicionais, em sua maioria vivem no campo, e que se preocupam com a preservação da natureza e respeitam o ambiente, retirando dele apenas o que precisam, pode-se dizer que a imagem utilizada é adequada.



Fonte: MODERNA, (2018, p. 10 e11)

Quais recursos naturais podem ser observados na imagem? Qual a importância da água para os seres vivos da imagem? Você acha que a água da imagem está limpa? O que é importante fazer para cuidar da água? Estas são as perguntas feitas a partir da observação do quadro da unidade. Portanto, apesar de termos pessoas de diferentes etnias em contato com a natureza não se instiga, através dos questionamentos, reflexões sobre o modo de utilização da

água pelos povos tradicionais e a relação deles com a natureza, nem tão pouco outras relacionadas às diferenças étnicas e culturais. Indagações assim contextualizariam ainda mais o tema trabalhado além de destacar a existência de diferentes modos de utilizar os recursos naturais. Fazer isso preservando é o melhor caminho, inclusive esse é o adotado por essas comunidades.

No decorrer da unidade quando traz especificamente a importância da água, temos imagens de um adulto e uma criança negra e também de um indígena. Já quando se trata do ciclo da água e da geração e energia, do corpo humano e alimentação não aponta hábitos, costumes, crenças ou contribuições dos povos tradicionais nesses temas. Para Lopes (1999) o conhecimento cotidiano, como todos os demais saberes sociais, faz parte da cultura e é construído pelos homens das gerações adultas, que o transmitem às gerações sucessivas, sendo a escola um dos canais institucionais dessa transmissão.

Portanto, essa forma de abordagem desconsidera e desvaloriza todo o conhecimento ancestral das comunidades quilombola. Além disso, se o próprio PNLD faz referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola no livro os princípios dessa normativa precisariam estar mais evidentes, pois assim os estudantes se sentiriam valorizados vendo seus saberes e sua cultura nas páginas do livro didático.

Já na quarta unidade que trata dos astros e do sistema solar, traz um texto sobre os povos indígenas e as constelações. Fato positivo, pois assim temos tanto a compreensão científica dos astros quanto a visão do conhecimento popular dos povos originários mostrando que a ciência não é algo distante da realidade dos estudantes. Ainda nesta mesma unidade, que é a última do livro, cabe destacar um texto que trata sobre as contribuições das mulheres na astronomia e que traz uma imagem da primeira negra que trabalhou como engenheira na NASA. Esse mesmo texto destaca também a palavra preconceito e traz o seu significado. Apesar do destaque vale ressaltar que há cientistas negras aqui no Brasil e apresenta-las no livro aproximaria ainda mais a ciência dos estudantes.

TOWARDS ZUSU, FBIS, 2010.



Cecilia Pavne-Gaposchkin



Marv Jackson (1921-2005)



Yeda Veiga Ferraz Pereira foi a

Fonte: MODERNA, (2018, p. 154)

O livro consegue abordar tanto a questão da etnia quanto a questão do gênero através desse texto, mostrando que a ciência não é algo produzido apenas pelos homens e destacando a presença das mulheres que por muito tempo não foi reconhecida e nem tão pouco valorizada, porém quando trata sobre os astros poderia trazer além de um texto que mostra o entendimento dos indígenas sobre o assunto outro que mostrasse a visão dos quilombolas também, afinal de contas, segundo o próprio PNLD o livro precisa atender toda a diversidade dos povos tradicionais que não são apenas os indígenas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país muito grande e com uma variedade de culturas e realidades educacionais imensas. O livro didático é o principal recurso metodológico usado pelo professor e precisa atender os princípios da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais, para identificar se ele atinge esse objetivo foi selecionado um dos livros de Ciências do 5º ano, aprovado no PNLD 2019.

Para essa identificação foram consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que trazem orientações necessárias para que a escola trabalhe as questões quilombolas definindo quem são esses povos, quais os seus direitos e expondo como elaborar um currículo, um projeto político pedagógico e desenvolver uma prática pedagógica que respeite e valorize esses sujeitos.

Já em relação à Base Nacional Comum Curricular, o documento pouco menciona a temática limitando-se apenas a apresentá-la como uma das modalidades de ensino da Educação Básica e citar as diretrizes. Quanto ao termo “quilombola”, ele aparece apenas seis vezes no

documento em alguns dos textos e em habilidades e competências de algumas disciplinas do Ensino Fundamental Maior. O termo se quer é mencionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Menor.

No Programa Nacional do Livro Didático as diretrizes também são apresentadas e alguns dos seus princípios são mencionados no documento, porém no livro didático o que foi encontrado é explicitamente insuficiente e superficial.

O estudo apontou que apesar do que regem esses documentos normativos o livro ou não contempla ou contempla pouco o que eles estabelecem. No livro observado neste artigo não foram encontrados, textos, explicações ou imagens de adultos ou crianças quilombolas. O que se viu foi apenas algumas imagens e textos que apresentam um pouco da diversidade étnica e cultural do país, mas sem contemplar a variedade de povos e sem evidenciar de modo significativo seus saberes, sua cultura e sua contribuição para a formação do país.

Portanto, para a Educação Escolar Quilombola ser de fato trabalhada é preciso que o professor utilize aquilo que está no livro e que se aproxima da realidade de seus alunos da melhor forma possível e crie estratégias para atender aquilo que o livro não consegue abordar utilizando outros recursos. É preciso também uma análise mais minuciosa e criteriosa do livro didático antes que este seja aprovado pelo PNLD.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** CNE/CEB nº 16 de 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: junho, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 10.639.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, jan. 2003.

BRASIL. **Lei Nº 11.645/2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, mar. 2008.

CARNEVALLE, M.R. **BURITI PLUS CIÊNCIAS 5.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

BRASIL. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, I. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, M. D; OLIVEIRA, A. F. B. (Org). **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações.** Natal: UFRN, 2009. p. 14-30.

LOPES, A, R, C. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano.** 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20 jun 2021.

“VAMOS FALAR SOBRE O RACISMO?” NA ESCOLA: PROJETO DE ENSINO EM GEOGRAFIA COMO EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Mara Íris Barreto Lima¹

RESUMO

Este trabalho versa a respeito da experiência do projeto de ensino em Geografia “Vamos falar sobre o racismo?” realizado na Escola Estadual Murilo Braga em Itabaiana, Sergipe. O objetivo geral foi analisar o problema do racismo estrutural a fim de elucidar o falso discurso de igualdade racial e reduzir o preconceito entre estudantes da Educação Básica. As metodologias foram organizadas em pesquisas bibliográficas, oficinas de músicas e turbantes, encenação teatral com fantoches e panfletagem sobre o Dia da Consciência Negra. Os resultados do projeto provocaram a participação, a criatividade e o senso crítico dos educandos como expressões de identidades e resistências. Contudo, os diálogos construídos com os alunos da Educação Básica foram fundantes no fortalecimento da Educação enquanto projeto de emancipação humana e no constante combate contra o racismo além da escola.

Palavras-chave: Combate ao Racismo na escola. Diálogo transversal. Experiência pedagógica. Projeto de Ensino em Geografia. Promoção da igualdade étnico-racial.

ABSTRACT

This paper is about the experience of the Geography teaching project "Let's talk about racism?" held at the Murilo Braga State School in Itabaiana, Sergipe. The general objective was to analyze the problem of structural racism in order to elucidate the false discourse of racial equality and reduce prejudice among students of Basic Education. The methodologies were organized in bibliographical research, music and turban workshops, theatrical performances with puppets and pamphlets about the Black Consciousness Day. The results of the project provoked the participation, creativity, and critical sense of the students as expressions of identities and resistance. However, the dialogues built with the students of Basic Education were fundamental in the strengthening of Education as a project of human emancipation and in the constant fight against racism beyond the school.

Keywords: Combat Racism at School. Transversal dialogue. Pedagogical experience. Geography Teaching Project. Promotion of ethnic-racial equality.

1 INTRODUÇÃO

O tema do racismo é importante para compreender as relações de poder na sociedade vigente. O racismo é estrutural e é uma forma de discriminação social, com base em uma série de julgamentos que avaliam os sujeitos através de suas características físicas, principalmente pela tonalidade de sua pele. Apoiando-se no desenvolvimento da história e da humanidade,

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (PPGEO/UFS/CAPES), pesquisadora no Laboratório de Estudos Territoriais (LATER/PPGEO/UFS) e no Grupo de Pesquisa Relação Sociedade-Natureza e Produção do Espaço Geográfico (PROGEO/UFS/CNPq). E-mail: mar21iris@gmail.com.

confrontam-se com ideias preconceituosas propiciando a segregação socioespacial e racial em múltiplas contextualizações.

A discriminação racial é considerada um crime pela Constituição Federal de 1988, que estabelece formas de punição para casos de racismo, como aponta o Art. 1º ao deferir que, “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”, com pena de reclusão de um a três anos e multa (BRASIL, 1989). Outrossim, o crime representa um conjunto de ideais, individualmente e coletivamente, sendo este último de uma ordem mais incisiva, bem como pelo discurso de ódio que ataca a dignidade humana e a integridade psicossocial.

Nesse íterim, observa-se que o racismo está impregnado no mundo em diferentes temporalidades, assim como na sociedade brasileira em suas diversas situações. A problemática compreende o fenômeno dentro de relações desiguais, tal como pensar em possibilidades de proteção e conscientização dos sujeitos sociais.

Esse quadro permitiu vislumbrar o diálogo transversal entre a Geografia e o combate ao racismo na escola pública, que por sua vez se concretizou no Projeto de Ensino intitulado “Vamos falar sobre o racismo?” Desenvolvido durante o Estágio Supervisionado em Ensino de Geografia III no curso de Licenciatura em Geografia (Universidade Federal de Sergipe – UFS, Campus Itabaiana), realizado no ano letivo de 2019 junto ao Colégio Estadual Murilo Braga localizado em Itabaiana, Sergipe.

O objetivo principal do presente estudo foi analisar o problema do racismo estrutural a fim de elucidar o falso discurso de igualdade racial e reduzir o preconceito entre estudantes da Educação Básica. Os objetivos específicos buscaram compreender o conceito de racismo, desvelar os impactos sociais referentes à problemática e entender a importância da desconstrução do racismo em torno da dinâmica socioeducativa.

2 METODOLOGIA

A proposta partiu de planejamentos teórico-metodológicos visando o desenvolvimento de atividades socioeducativas e de criticidade ao combater o racismo com a participação da comunidade escolar. O público alvo foi a turma do 8º ano “A” da escola supracitada e o projeto buscou incentivar os educandos sobre o processo constitutivo e histórico da luta da população negra, apresentando o diálogo transversal para o estudo geográfico, pois conforme Oliveira (1989) é importante: “um ensino que busque incutir nos alunos uma postura crítica diante da

realidade, comprometida com o homem e a sociedade; [...] e contribua para sua transformação” (OLIVEIRA, 1989, p. 143).

O levantamento bibliográfico foi pautado em fontes de livros (incluindo o livro didático da turma), artigos, matérias da Internet e músicas. Por esses estudos se contemplaram as questões referentes ao racismo estrutural, as diferenciações entre o racismo individual e institucional (elencados por Silvio Almeida, 2021), as especificidades e a contextualização dentro do modo de produção capitalista.

Neste viés, foram planejadas as etapas do projeto de ensino em horas-aulas: na primeira etapa/aula houve apresentação dos estagiários aos alunos e a introdução referente ao tema do racismo; na segunda etapa, oficina com músicas (canções “Cota Não é Esmola” de Bia Ferreira e “Olhos Coloridos” de Sandra de Sá); na terceira aula, discussão de conteúdos da África com uso de mapas (aspectos fisiográficos, sociais e etc.); na quarta etapa, revisão das atividades sobre a Cultura Africana (dança, música, culinária, religião e etc.); e na quinta e última etapa/aula, a realização de oficina de turbantes, encenação teatral com uso de fantoches sobre o racismo e panfletagem no Dia da Consciência Negra na escola.

3 DISCUTINDO RAÇA E RACISMO SOB O OLHAR CRÍTICO

O discurso de raça antecede o discurso de racismo e ambos têm caráter histórico, uma vez que, são estratégicos dentro das relações de produção e na legitimação das hierarquias sociais, transversais no espaço-tempo. A categoria raça vai além do plano científico como aponta Almeida (2021), tomando-se “a noção de *raça* como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI” (ALMEIDA, 2021, p. 24). A priori, tal categoria é centralizada em diferenciados momentos e sociedades, condicionadora dentro de tensões sociais preestabelecidas dialeticamente com a acumulação do capital.

Dessarte, as relações no modo de produção capitalista são relações desiguais, combinadas e contraditórias, um processo de metabolismo próprio como ressalta Karl Marx (2017), e ao qual a questão de raça se engendra nestes impasses e tem um tom incisivo na reprodução das hierarquias sociais.

A categoria raça transcende sociedades subestimando as subjetividades entre os diferentes grupos e estratos sociais. Esse fato possibilita refletir sobre a existência humana, tal qual Almeida (2021) afirma que

Falar de como a ideia de raça ganha relevância social demanda a compreensão de como o *homem* foi construído pela filosofia moderna. A noção de homem, que para nós soa quase intuitiva, não é tão óbvia quanto parece: é, na verdade, um dos produtos mais bem-acabados da história moderna e exigiu uma sofisticada e complexa construção filosófica. (ALMEIDA, 2021, p. 25).

Salienta-se que a ideia de raça aparece como pilar na classificação social da população, ao passo que subordina os grupos raciais à divisão internacional do trabalho, em prol da acumulação do capital (MARX, 2017). Outrossim, dentro do bojo das relações capitalistas a divisão racial do trabalho se reproduz para atender o regime de acumulação do capital, além da reprodução da exploração do homem pelo homem, controlando e privando determinadas etnias no acesso à igualdade e à liberdade conforme os ditames capitalistas.

Notam-se, desse modo, processos paulatinamente associados ao capitalismo e à propriedade privada, compreendendo que a população afrodescendente é submetida ao dispêndio de força de trabalho, sob condições análogas à escravidão baseadas na divisão social do trabalho (MARX, 2017). Dessa forma, seguindo a lógica do capitalismo se enfatiza a escravização dos povos negros oriundos da África, dentro de um discurso de inferioridade racial na desumanização destes povos, os quais são envolvidos na relação capital-trabalho expressa na subordinação, precarização e espoliação.

Não obstante, o racismo nasce dentro dessas relações estabelecidas gradativamente, posto que se compreendem as raízes do processo social e a sua dimensão “intocável”. Os negros são expropriados de suas terras de origem, há o extermínio de culturas seculares, além da destruição de valores e vidas negras antes e depois do escravismo dentro do modo de produção alienante.

O racismo acompanha os interesses dos colonizadores, bem como se torna um mecanismo de suma importância para a efetivação da exploração de matérias-primas e, na própria constituição do negro como mercadoria, altamente lucrativa e peça-chave para os períodos colonial e imperial, sem perder de vista a reprodução e romantização da segregação em tempos posteriores. Por sua vez, ele perdura com o advento do capitalismo.

Neste viés, Almeida (2021) vai sublinhar sobre a classificação dos seres humanos como fundamento de práticas discriminatórias, ancoradas em elementos pejorativos que associam os negros a animais e a outras características, além da separação entre os povos “civilizados” dos “selvagens”, “infelizes” e “irracionais”. Assim, o racismo vai se impregnando nas anomalias de um sistema de produção feroz, e este último sustentado no discurso racista, pois raça é um elemento essencialmente político (ALMEIDA, 2021).

Em paralelo, a discussão de tal problemática é expressiva ao se confrontar com o racismo na sociedade, pois

Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia - especialmente a partir do sequenciamento do genoma - tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre os seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de *grupos sociologicamente considerados minoritários*. (ALMEIDA, 2021, p. 31).

As ideias de raça proporcionam um espectro de práticas segregativas, de cunho depreciativo ao povo preto, tornando-o um segmento da sociedade que não dispõe dos mesmos privilégios e acesso dos brancos socialmente salvaguardados em incontáveis momentos do passado até a contemporaneidade.

4 O PROJETO DE ENSINO “VAMOS FALAR SOBRE O RACISMO?” NA ESCOLA

Paulo Freire (1996) sinalizava a produção de um conhecimento capaz de possibilitar indagações, aguçando o senso crítico e inquiridor dos sujeitos da aprendizagem, pois é urgente na formação docente o estímulo democrático e progressivo de uma Educação que versa a respeito de uma consciência coletiva. Como produto, ensinar é um processo inacabado e, dessa forma, o educador afirma:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1996, p. 21).

Por estas considerações, os relatos e experiências do projeto de ensino em Geografia “Vamos falar sobre o racismo?” confirmaram o papel essencial de uma Educação participativa, ao caminhar de mãos dadas na construção do conhecimento crítico reconhecendo o esforço, os limites e os desafios do ambiente educativo.

Por conseguinte, dentro do processo de ensino e aprendizagem é necessário entender a realidade dos alunos, o contexto em que eles estão inseridos para assim realizar um mergulho teórico que não se desvincula dos conhecimentos que estes possuem. Para tanto, conforme se desenvolveram as atividades com uma abordagem mais dinâmica e lúdica (mas sem perder o rigor científico), era perceptível o interesse por parte dos educandos na participação das aulas.

Ao trabalhar o tema do racismo na turma de Geografia, foi imprescindível a articulação dos conteúdos do livro didático sobre a África (TORREZANI, 2012) com a proposta crítica de

refletir sobre o conceito de racismo, buscando a sua problematização sem perder de vista a construção de um conceito coletivo sem cristalizá-lo. Outras questões foram fundamentais, dentre elas a discussão acerca da discriminação racial, os preconceitos e injúrias tão comuns na sociedade contemporânea, e se que confrontam com a realidade de uma sociedade brasileira racista e ainda sustentada nas correntes da escravidão.

Partindo dessa análise, apoiando-se nas teorias de Almeida (2021) a explicitação do racismo enquanto problema estrutural também provocou a inclusão do debate sobre a diferenciação do racismo em individual, institucional e estrutural, a partir do uso de exemplos que enriqueceram as aulas e as tornaram mais compreensivas e didáticas.

Como resultados destes planejamentos, os relatos de alunos que sofreram racismo permitiram vislumbrar o sentido que Freire (1996) já discutia ao ensinar exigir escutar, e neste exercício, aprender a escutar proporciona uma relação de partilha entre aluno e professor, consolidando uma relação de solidariedade e empatia dentro da sala de aula.

Neste sentido, ao traçar os objetivos do projeto na prática, fora possível compreender as dores individuais dos alunos, por relatarem situações de racismo vivenciadas na rua ou mesmo no ambiente escolar e, dessa forma, o sentido do ser professor(a) proporcionou o zelo e o cuidado ao tratar de um tema abusivo no qual merece ser amplamente debatido, a fim de orientar o(a) educando(a) na identificação de diversas situações de racismo e/ou preconceitos.

Em paralelo a este raciocínio, transitar entre os conhecimentos científicos e escolares sistematizados com a realidade da turma se fez fundamental na consolidação do projeto, haja vista ser importante frisar o diálogo indissociável entre teoria e prática, como de acordo com Carvalho (2013)

[...] será no momento da práxis, do cotidiano em sala de aula que deverá ocorrer uma atitude reflexiva do professor, buscando envolver seu aluno no processo de ensino-aprendizagem para que ele seja um sujeito ativo e aí sim possibilitar uma aprendizagem significativa. (CARVALHO, 2013, p.166).

Por conseguinte, a experiência do projeto de ensino ao ser finalizado com uma encenação teatral com o uso de fantoches (Figura 1), a realização da oficina de turbantes (Figura 2), e por último a entrega de panfletos (Figura 3) aos alunos e professores no Dia da Consciência Negra na escola, foi de suma importância na concretização de um trabalho transversal, pautado no diálogo e na avaliação processual que alcançou as suas metas.

Figura 1 – Encenação teatral com uso de fantoches sobre o racismo



Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 2 – Oficina de turbantes: valorização e resistência da Cultura Afro-brasileira



Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 3 – Panfleto entregue à comunidade escolar no Dia da Consciência Negra



Fonte: Autoria própria (2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que nos deparemos com transformações no espaço e no tempo, ainda se reproduz o discurso pejorativo de outrora, validando o racismo em todas as atividades humanas. Logo, o racismo é uma questão-problema estrutural em diferenciadas sociedades ao passo que se apreende uma criação ideológica pautada na disseminação de ideias desumanas e em suas desigualdades (raciais, sociais, econômicas e tantas outras).

O racismo é uma construção cruel de um aparato explicitamente destruidor de relações sociais, e nessa constante, histórias são ocultadas e vozes negras silenciadas diante de uma conjuntura perversa que só beneficia a retrógrada elite do atraso. Trata-se de um sistema opressor que só tem negado os direitos básicos de uma população historicamente excluída.

As ideias e comentários racistas precisam ser combatidos, e não naturalizados ou relativizados como assistimos cotidianamente na sociedade. Por este sentido, a conclusão do projeto de ensino em Geografia reverbera a continuidade do debate e da luta contra o racismo no espaço escolar, para que estas discussões ultrapassem os muros da escola e alcancem mais sujeitos, pois o real projeto de uma Educação emancipadora visa a justiça social, as relações de solidariedade e a ampla participação da coletividade.

Dito sito, a participação, o impulso à criatividade e a construção de um senso crítico nos educandos revelaram expressões de identidades, pertencimentos e formas de resistências contra

o problema do racismo no ambiente escolar. Os diálogos construídos com os alunos da Educação Básica foram e são elementos fundamentais no fortalecimento da Educação enquanto modelo de emancipação e liberdade humanas, para que seja constante o combate contra o racismo dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

BRASIL. **Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989**. Brasília, DF, jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 09 mar. 2019.

CARVALHO, Márcia Eliane Silva. Ensino de geografia e formação docente: reflexões e ações para o cotidiano escolar. In: CARVALHO, Márcia Eliane Silva; SANTOS, Ana Rocha. **O fazer geográfico: Teoria e prática**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013, v. 1, p. 161-180.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e Ensino de Geografia na Realidade Brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?**. São Paulo: Editora Contexto, 1989, p. 135-144.

TORREZANI, Neiva Camargo. **Vontade de saber geografia, 8º ano**. São Paulo: FTD, 2012.

BIA FERREIRA. **Cota não é esmola**. Curitiba: Estúdio Showlivre, 2018. (6 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM>. Acesso em: 09 mar. 2019.

SANDRA DE SÁ. **Olhos Coloridos**. São Paulo: Som Livre, 1995. (4 min. 26 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dP-0KMjd-dg>. Acesso em: 02 nov. 2019.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO UM FATOR FACILITADOR AO ACESSO DE JOVENS E ADULTOS AO MUNDO DO TRABALHO

Antonio Santos Oliveira filho¹

Cléber Ferreira Sena²

Luciana de Santana Vidreira³

RESUMO

O artigo apresentará a importância da educação profissional na qualificação de jovens e adultos para o trabalho. A história começou ainda no Brasil colonial por iniciativa do príncipe regente. A educação profissional era voltada para os mais pobres que não tinham como se sustentar. Essa visão mudaria completamente com a ampliação do parque industrial brasileiro, a descoberta do petróleo e instalação das indústrias de base que impulsionaram a industrialização do país, mudando a dinâmica da relação entre escola e profissionalização. Foi gerada uma grande necessidade de mão de obra qualificada, houve um grande investimento e expansão de instituições técnicas por todo país. Sabe-se que entre os jovens o desemprego é mais elevado, devido menor idade, falta de qualificações e o pouco tempo de estudo. Os cursos profissionalizantes são uma oportunidade para que os jovens e adultos adquiram competências e habilidades que possam ajudar no seu futuro profissional. Foram utilizados questionários para a obtenção das opiniões dos estudantes e desenvolvida uma metodologia de análise das respostas. O estudo de caso realizado para a pesquisa em 2017 mostrou que a maioria dos estudantes ingressaram no curso com pouca experiência profissional, porém ao final do curso acabaram obtendo mais oportunidades no mercado de trabalho relacionando-a ao curso profissional. Isso demonstrou que a qualificação profissional em nível técnico foi capaz de influenciar a entrada dos jovens e adultos ao mundo do trabalho.

Palavras-chave: Curso profissional e emprego. Mercado de trabalho para cursos técnicos. Qualificação e trabalho.

ABSTRACT

The article will present the importance of professional education in qualifying young people and adults for work. The story began in colonial Brazil at the initiative of the Prince Regent. Vocational education was aimed at the poorest who could not support themselves. This vision would change completely with the expansion of the Brazilian industrial park, the discovery of oil and the installation of basic industries that boosted the country's industrialization, changing the dynamics of the relationship between school and professionalization. A great need for qualified labor was generated, there was a great investment and expansion of techniques throughout the country. It is known that unemployment among young people is higher, due to younger age, lack of qualifications and little time of study. Vocational courses are an opportunity for young people and adults to acquire skills and abilities that can help in their professional future. Questionnaires were used to obtain student surveys and a methodology for analyzing the responses was developed. The survey carried out in 2017 revealed that most students entered the course with little professional experience, at the end of the course they

¹ Msc – IFBa (Instituto Federal da Bahia). antonios@ifba.edu.br e oantoniofilho@gmail.com.

² Dsc – IFBA (Instituto Federal da Bahia). clebersena@ifba.edu.br.

³ Esp – CEEJE (Centro estadual de educação de jovens). apgomess@hotmail.com.

ended up getting more opportunities in the labor market, showing that professional qualification at a technical level was able to reach young people and adults to the world of work.

Keywords: Vocational course. Labor market for technical courses. Education for employment

1 INTRODUÇÃO

O curso técnico profissionalizante tem uma longa história no Brasil, diante do aumento da exigência de formação pelas empresas, é uma forma de qualificar-se de forma rápida que é bem aceita no mercado de trabalho. O presente trabalho buscou investigar a inserção dos jovens e adultos do curso técnico de eletrônica no mundo do trabalho.

O século XX fez surgir uma nova realidade socioeconômica, a sociedade global. A globalização gerou mudanças estruturais que afetaram as políticas públicas de educação e emprego (AMORIM, 2013). Os jovens quando iniciam uma carreira profissional enfrentam maior dificuldade em encontrar emprego pela falta de experiência. Os adultos que estão fora do mercado possuem qualificações inadequadas para novas vagas abertas no mercado (ALVES, POÇAS, TOMÉ, 2013). A epidemia de SARSCOV-2 e a crise econômica advinda, podem ter agravado essa situação.

O Brasil possui várias instituições de formação tecnicoprofissional (IFs, SENAI, e SESC), o governo investe anualmente bilhões de reais nestas instituições, porém poucas pesquisas investigam a inserção dos estudantes e egressos destes cursos no mundo do trabalho. A pesquisa buscou investigar se os estudantes do curso de eletrônica EJA noturno com a obtenção da qualificação técnica profissionalizante de eletrônica tenha contribuído para a inserção deste no mundo do trabalho.

A primeira seção do artigo analisaremos a história dos cursos técnicos profissionalizantes, na segunda a relação entre qualificação e mundo do trabalho, a seguir a metodologia aplicada ao trabalho, análise dos dados obtidos e as considerações finais.

2 TRAJETÓRIA ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL E EM SALVADOR

Nesta seção será descrito o início e a evolução dos cursos técnicos no país e em Salvador.

A educação no Brasil inicialmente foi voltada para as chamadas “primeiras letras”, a alfabetização dos indivíduos (ARANHA, 1996). Em 1809 o Príncipe Regente, D. João VI,

começou a longa história do que seria a educação profissional no País, criando o Colégio das Fábricas (GARCIA, 2000).

No século XX o presidente Nilo Peçanha fundou 19 escolas de aprendizes de artífices, que deu início a rede federal de escolas técnicas (ARANHA, 1996). Em 1941 1942 foram fundados, respectivamente, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), que vieram fortalecer a formação profissional no país. Os investimentos continuaram durante o governo de Juscelino Kubitschek e dos militares. Em 2007 as antigas escolas técnicas passaram a ser denominados de IFs (institutos federais de educação).

Nos dias atuais existem várias unidades do SESC, SENAI e Institutos Federais qualificando e profissionalizando milhares de jovens a adultos por ano no Brasil, formando uma mão de obra capaz de atuar em vários segmentos da sociedade.

A trajetória dos cursos técnicos em Salvador tiveram influência da dinâmica nacional e características peculiares locais, até a criação do curso técnico de eletrônica do IFBa, alvo dessa pesquisa.

Dois fatos distintos e distantes marcariam a expansão dos cursos técnicos na Bahia: em 1954, a descoberta de petróleo e a criação da PETROBRAS. Em 1970, a criação do polo petroquímico de Camaçari e do centro industrial de aratu (CIA). Foi gerada a necessidade de aumento da formação de mão de obra técnica, ampliação da quantidade de cursos técnicos e a aumento do número de estudantes (LESSA, 2002). Neste período foi criado o curso técnico em eletrônica.

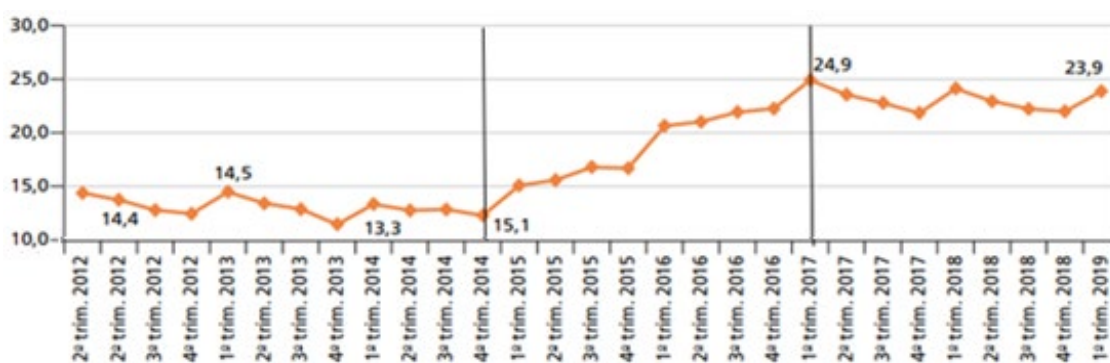
Curso subsequente noturno voltado foi criado EJA na década de 90. O IFBa possui mais de 18.000 mil estudantes, está presente em 22 cidades, com 21 campi, possuindo cursos técnicos, superior, especialização, mestrado e doutorado (MEC, 2018). Desde então o curso de eletrônica vem se transformando, se atualizando e contribuindo na formação de jovens e adultos.

3 A QUALIFICAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO

A empregabilidade é influenciada por diversos fatores, existem diversos pontos de vistas e análises sobre o emprego na sociedade, procura-se abordar aqui como qualificação pode influenciar a entrada no mundo do trabalho, articulando com dados e proposições, fazendo também um contraponto sobre essa discussão.

A juventude, em especial a população em idade ativa que possui menor escolaridade e poucas qualificações, encontra dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, segundo Correia (2017). Abaixo é apresentado um gráfico com dados do IPEA que mostra a evolução do desemprego na população entre 15 e 29 anos no Brasil de 2012 até 2019.

GRÁFICO 1. Taxa de desemprego em dos jovens de 15 a 29 anos (2012-2019) (%)



Fonte: Corseuil, Poloponsky, Franca (2020) com dados da PNAD contínua do IBGE

O gráfico acima mostra a evolução da taxa de desemprego entre os jovens de 15 a 29. Entre 2012 e 2014 a taxa média era próxima de 15%. Porém a partir de 2017 a taxa de desemprego subiu e estabilizou-se próxima a 24%. A taxa de desemprego média da população em geral em 2020, ano da pandemia, está em 13%, segundo Indio (2020). A crise causada pela pandemia pode ter agravado mais este cenário entre os jovens.

Várias pesquisas apontam que a qualificação é uma alternativa para superar o desemprego. “O ensino profissionalizante pode ser um caminho para o jovem para entrar em uma disputa por uma vaga no mercado de trabalho” (Maciel, 2005, p. 10).

“A educação profissional tem como objetivos, não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, requalificação, reprofissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade” (Berger, 1999, p.2). Os cursos técnicos subsequentes são qualificações de curta duração voltada para o mercado. Os Institutos Federais (IFs) oferecem cursos técnicos gratuitos, importantes em tempos de desemprego elevado.

O curso técnico profissionalizante, abre uma porta para o jovem inexperiente, o estágio. Este representa a primeira interação entre o jovem e o trabalho, nesta relação o jovem adquire sua primeira experiência profissional, que a cada dia é valorizada nas empresas, aponta Maciel (2005).

É necessário fazer um contraponto. Sabe-se em momentos de crise econômicas, ocorre o aumento do desemprego de forma generalizada entre todos os segmentos da população. Na próxima seção será apresentada a metodologia utilizada na pesquisa.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresentará os critérios analisados, recorte metodológico da pesquisa e formatação dos questionamentos formulados aos alunos do curso técnico em eletrônica subsequente do IFBa.

Essa pesquisa pode ser classificada como exploratória, segundo Guimarães (2020) visa fornecer informações do tema, acumular conhecimento para formulação hipóteses ao pesquisador.

Realizou-se um estudo de caso, que permite caracterizar de forma detalhada e criteriosa os objetos estudados, de maneira a permitir um conhecimento mais profundo do tema, segundo Gil (2008).

A pesquisa voltou-se para investigar a influência do curso técnico de eletrônica do IFBA no ingresso de jovens e adultos no mundo de trabalho. Em 2017, na ordem de ingresso, as turmas de eletrônicas pesquisadas foram: 9912, 9922, 9932 e 9942. Duas perguntas foram feitas para analisar a importância da qualificação técnica. Pergunta 1: você conseguiu estágio após entrar no curso. Pergunta 2: qual a importância do curso técnico de eletrônica em sua carreira?

Cabe destacar que a comissão de ética em pesquisa da instituição analisou o questionário relativo à pesquisa, sendo o mesmo aprovado. Na próxima seção serão analisados os dados obtidos na pesquisa.

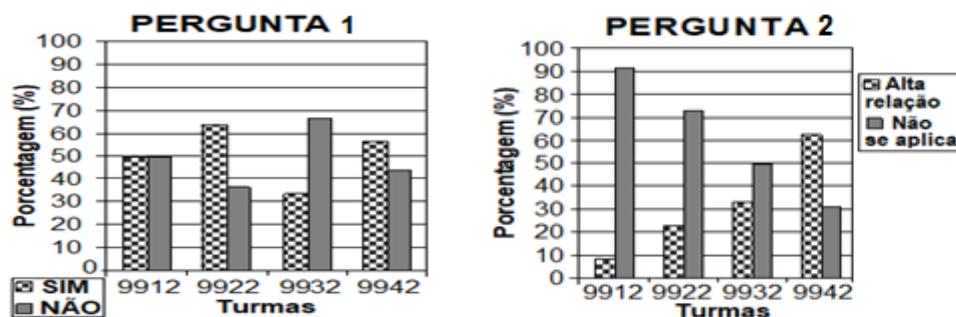
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse capítulo busca analisar os dados obtidos na pesquisa, buscando analisar se formação técnica consegue influenciar na entrada dos jovens e adultos técnicos de eletrônica no mundo do trabalho.

A primeira pergunta da pesquisa feita aos estudantes foi: Você já teve alguma experiência formal no trabalho de entrar no curso técnico de eletrônica do IFBa? Visava avaliar as experiências laborais dos estudantes antes da entrada no curso técnico.

A resposta à pergunta 1 está no gráfico 1 abaixo, mostrou que aproximadamente 50% dos estudantes de todas as turmas não possuíam, até a data da pesquisa, qualquer tipo vínculo trabalhista formal. Corroborando que os jovens e adultos procuram o curso técnico para qualificar-se, alguns já possuem experiência profissional, mas desejam mudar de área buscam

Gráfico 1 e 2. Mostram as respostas dos estudantes entrevistados na pesquisa



Fonte: pesquisa do autor

Pergunta 2: Depois de sua entrada no curso, se conseguiu estágio, qual a relação entre o estágio e o curso?

A resposta à pergunta 2, gráfico 2 acima, mostrou que nos dois semestres iniciais, o curso tem pouca relevância em relação ao mundo do trabalho, cabe ressaltar que os estudantes estão nos semestres iniciais, ainda tem pouca bagagem de curso. A partir do terceiro semestre, os estudantes relacionam uma alta relação entre o estágio e o curso, superando os 60% no último semestre. Isto mostra que o curso incrementa as chances de ingresso dos jovens e adultos ao mundo do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos técnicos qualificam e requalificam jovens e adultos para ingresso ou reinserção no mercado de trabalho.

A qualificação entrou no centro das discussões a partir da globalização. Corseuil, Poloponsky, Franca (2020) mostram que em média 25% dos jovens estão afetados pelo desemprego, superando outros segmentos da população, a crise econômica provocada pelo covid pode ter ampliado estes números.

A pesquisa constatou-se que os estudantes do curso técnico de eletrônica, ao longo de sua formação, mudaram suas perspectivas de acesso ao mundo do trabalho, quando no início do curso 90% não haviam sequer estagiado, ao final, mais de 60% já estavam inseridos no mundo de trabalho através de estágio viabilizado pelo curso profissionalizante.

A investigação realizada mostra a importância que a formação técnica ainda exerce influência na empregabilidade. Pois é capaz de qualificar os estudantes em pouco tempo, em cursos voltados a áreas que possuem demanda de mão de obra. Assim os Institutos federais e as demais instituições de formação técnica podem representar uma alternativa viável para ampliar as perspectivas e possibilidades de entrada de jovens e adultos no mundo do trabalho

REFERÊNCIAS

- ALVES, Paulo Marques; POÇAS, Luís; TOMÉ, Raúl. **A crise do emprego jovem em Portugal e a negociação colectiva**. XV Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho. Relações Sociais em Tempo de Crise: Trabalho, Emprego e Justiça Social. 2013
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 255 p.1996.
- BERGER Fo., Ruy L., **Educação Profissional no Brasil: Novos Rumos**. Revista iberoamericana de educação, número 20, p.2. maio/agosto. 1999.
- CORSEUIL, Carlos Henrique Leite; POLOPONSKY, Katcha; FRANCA, Máira Albuquerque Penna. **Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização**. Disponível em < <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10107> > acessado em: 15/06/2021. 2020
- CORREIA, Daniel João Abrunhosa. **Formação, Emprego e Inserção: os cursos de aprendizagem enquanto estratégia de qualificação pessoal e profissional**. Disponível em < <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/108828/2/230701.pdf> > acessado em: 20/05/2021. 2020. 2017.
- GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **“O fio da História a Gênese da Formação Profissional no Brasil”**. In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUIMARÃES, Paulo Ricardo B. **Estatística e pesquisa de opinião**. Departamento de Estatística-Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2020.
- Maciel, Claudia Monteiro. **O Lugar das escolas técnicas frente as aspirações do mercado de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia). 116f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005
- MEC. **Em Porto Seguro, ministro da Educação visita campus do IFBA**. Portal do MEC.18 jul 2018 disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ifba> >. Acessado em 08/07/2021
- Indio, Cristina. **Desemprego registrou taxa média de 13,5% em 2020**. Agência Brasil. Rio de Janeiro, 10 de março de 2021.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO: UM OLHAR SOBRE O CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SEMIÁRIDO DO NORDESTE II-II (CETEP) DE JEREMOABO – BA

Thays Andrade Cavalcante¹

Tainah dos Santos Carvalho²

Winícios Waldemar dos Santos Carvalho³

Cheila Raiane Menezes Oliveira⁴

RESUMO

As escolas agrícolas são instituições de ensino com características peculiares desenvolvidas para o espaço da zona rural. Nesse sentido, o presente trabalho discute a importância da presença das escolas agrícolas para uma conjuntura do desenvolvimento profissional, social e econômico, além de destacar a relevância da educação do campo para a região em que está situada. Dessa forma, o trabalho está objetivado em analisar a importância do Centro Territorial de Educação Profissional do Semiárido Do Nordeste II-II (CETEP) para a região de Jeremoabo-BA. Para tal, adotamos como metodologia desse estudo a pesquisa de natureza qualitativa com abordagem exploratória, além disso, utilizamos como instrumento para coleta de dados a entrevista com alunos egressos que vivenciaram a experiência de estudar na referida escola agrícola, para conhecer melhor acerca das percepções dos próprios estudantes em relação a ênfase dessa instituição para o espaço. Assim, a partir desse estudo, foi possível identificar a importância da implementação do CETEP no que concerne não só a profissionalização dos estudantes, mas também para uma perspectiva social e econômica da região em que está situada, evidenciando a relevância desses espaços no contexto rural.

Palavras-chave: Educação do campo. Ensino. Escolas agrícolas. Zona rural.

ABSTRACT

Agricultural schools are educational institutions with peculiar characteristics developed for rural areas. In this sense, the present work discusses the importance of the presence of agricultural schools for a conjuncture of professional, social and economic development, besides highlighting the relevance of rural education for the region where it is located. In this way, the work aims to analyze the importance of the Center for Professional Education of the Semi-arid Northeast II-II (CETEP) for the region of Jeremoabo-BA. To this end, we adopted as methodology of this study the research of qualitative nature with exploratory approach, in addition, we used as instrument for data collection the interview with former students who have lived the experience of studying in that agricultural school, to learn more about the perceptions of the students themselves in relation to the emphasis of this institution for the space. Thus, from this study, it was possible to identify the importance of the implementation of CETEP regarding not only the professionalization of students, but also for a social and economic

¹ Bacharelada em Engenharia Agrônoma, Faculdade do Nordeste da Bahia (FANEB). thayscavalcantiagro@gmail.com.

² Mestranda em Educação (PPGED-UFS), Membro dos grupos de estudos e pesquisas Paidéia/FANEB; Educon/UFS/CNPq e Ecult/UFS/ CNPq. santostainah70@gmail.com.

³ Iniciação científica em Impactos jurídicos e políticos decorrentes da quarta revolução industrial – Bacharelado em Direito, Centro Universitário São Judas, grupo de estudos e pesquisa Paidéia, winiciosantos14@gmail.com.

⁴ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Nordeste da Bahia. Membro do Paidéia (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação-FANEB). cheila.raiane@gmail.com.

perspective of the region where it is located, highlighting the relevance of these spaces in the rural context.

Keywords: Rural education. Teaching. Agricultural schools. Rural area.

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo é um modelo de bastante relevância para o contexto social de quem vive em espaços da região de zona rural, é por meio dessa modalidade de ensino que se busca articular os conhecimentos teóricos presentes na escola de educação formal com a valorização da identidade da população que vive no campo, bem como seus saberes oriundos da cultura local.

Assim, as chamadas escolas agrícolas ganham notoriedade pois podem favorecer a possibilidade de oportunizar estudantes do contexto rural para o desenvolvimento de técnicas profissionalizantes e atuação no mercado do trabalho, ampliando, nesse sentido, a democratização do acesso à educação e as competências e habilidades para o segmento do mundo do trabalho.

Além disso, nota-se que a importância dessas instituições de ensino não se restringe apenas ao educando, nem ao espaço que se ensina, visto que a educação do campo tem o potencial de promover diversas alterações que beneficiem de forma direta no entorno ao qual está situada, propondo um crescimento evidente a diversos aspectos do desenvolvimento do espaço rural.

Diante do exposto, a escolha dessa temática como objeto de estudo justifica-se pela percepção da relevância das escolas agrícolas para a população rural. Nessa perspectiva, levanta-se o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições do CETEP para o desenvolvimento dos aspectos educacionais, sociais e econômicos da cidade de Jeremoabo/BA?

Nesse sentido, trata-se o presente estudo de uma pesquisa empírica realizada por meio da investigação acerca das contribuições sociais da escola agrícola. Assim, esse trabalho está objetivado em analisar a importância do CETEP para a região de Jeremoabo/BA. Dessa forma, adotamos como metodologia nesse estudo, uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que se busca uma reflexão mais subjetiva dos dados coletados, além disso quanto aos objetivos utilizamos uma abordagem exploratória, e como instrumento de coleta de dados, fizemos o uso de entrevista com alunos egressos que tiveram a experiência de estudar na referida instituição de ensino.

2 METODOLOGIA

Diante da importância que os Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEP) exercem nas regiões onde estão inseridos, objetivamos entender qual a importância educacional, social e econômica desse centro educacional para a cidade de Jeremoabo-BA, localizada no território de identidade Semiárido Nordeste II, no nordeste do estado da Bahia.

O percurso metodológico da pesquisa se caracteriza como um estudo de campo, que de acordo com Gil (2002) focaliza uma comunidade, podendo ser geográfica, de trabalho ou estudo, ou voltada para qualquer outra atividade humana, além disso, os dados foram coletados por meio de observação direta e de entrevistas.

Nesse caso, o universo da nossa pesquisa é o referido CETEP, ou antiga Escola Agrícola, que está localizado em uma comunidade de zona rural denominada como Caritá, no município de Jeremoabo – BA, e os sujeitos da pesquisa são alunos egressos da escola, que estudaram entre os anos de 2007 e 2018, dessa forma alguns vivenciaram o período em que a escola era semi-internato e também estão inseridos na comunidade. O critério de escolha dos participantes foi que todos tivessem sido alunos do curso de Técnico em Agropecuária, pois foi o primeiro curso ofertado pela escola, além de abranger a maior parte dos alunos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se classifica como exploratória à medida que busca proporcionar maior familiaridade com o problema e torná-lo mais explícito, além disso, esse tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema de pesquisa (GIL, 2002). Para atender aos objetivos específicos, foi realizado uma pesquisa bibliográfica para entender a contextualização histórica da educação do campo e surgimento das escolas agrícolas; além disso, também buscamos entender como a legislação descreve e organiza a educação do campo.

O procedimento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que segundo Minayo (2009) abre possibilidade para que o entrevistado discorra sobre o tema em questão sem se prender a indagação feita, podendo acrescentar outras coisas que ele achar pertinente. Os dados foram coletados de forma presencial, cumprindo todos os protocolos de segurança em relação a pandemia e a divulgação dos dados foi autorizada pelos participantes e pela instituição.

Por fim, foi realizada uma análise de cunho qualitativo, seguindo os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1977). Diante de todas as etapas que compõe o método, os dados foram agrupados em 2 categorias: **Importância do CETEP para os alunos egressos** e **O**

CETEP no contexto socioeconômico, em que o conteúdo será discutido à luz do referencial teórico pertinente a área de pesquisa.

4 O CONTEXTO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DAS ESCOLAS AGRÍCOLAS

Ao analisar o contexto histórico da fundação das Escolas Agrícolas no Brasil, percebe-se que está associado ao surgimento das primeiras Escolas Família Agrícola na França, onde a escola teve início por meio de famílias de agricultores, da igreja católica e sindicatos que se preocuparam com o acesso à educação para jovens do meio rural. Dessa forma, segundo Silva (2020, p.457) as escolas do campo são:

[...] construídas baseadas nas associações de agricultores, sindicatos de trabalhadores rurais, comunidades cristãs, cooperativas, assentamentos da reforma agrária e/ou outras organizações e movimentos sociais. E, por fim temos consciência que, no Brasil, eles formam parte da longa caminhada da construção da educação do campo [...]. (QUEIROZ, 2006, p. 29).

O surgimento dessas escolas foi essencial para suprir uma demanda de educação para as famílias que residiam na zona rural, pois em decorrência da distância e o cansaço muitos jovens desistiam dos estudos, ou nem chegavam a iniciá-los. Desse modo, as escolas agrícolas tinham como objetivo incentivar os jovens a continuar os estudos, despertando o interesse pela educação dentro da realidade enfrentada pelos alunos no seu modo de vida. A metodologia de ensino que ganhou destaque na época foi a Pedagogia da Alternância, que segundo Silva (2020, p. 457):

É uma experiência original que toma como base uma ideia simples, mas com força e valor germinal, que pode ser considerada responsável pela sua continuidade: o direito a uma educação capaz de melhorar a vida das pessoas que vivem no campo.

No Brasil, as Escolas Famílias Agrícolas tiveram início no ano de 1968, na cidade de Anchieta- ES, com o apoio do padre italiano Humberto Pietrogrande. A partir disso, as escolas ganharam destaque pelo desempenho e eficiência e passaram a ser reconhecidas pelo poder público do Espírito Santo. Devido ao crescimento expressivo na educação de jovens do campo, as escolas se espalharam pelo país e hoje estão presentes em mais de 22 estados (SANTOS; SOUZA; 2018).

Na Bahia, a primeira Escola Família Agrícola foi fundada no ano de 1974 no município de Brotas de Macaúbas. Dessa forma, nasce então a Associação das Escolas Comunitárias Famílias Agrícola do Estado da Bahia - ECOFABA, em 04 de setembro de 1979, devido ao crescimento e investimentos de outros municípios nessa proposta educacional. No ano de 1995

surge a rede das Escolas Comunitárias Famílias Agrícolas integradas no semiárido – REFAISA, que atualmente conta com treze escolas filiadas nos estados da Bahia e Sergipe (SANTOS; SOUZA; 2018)

O Centro Territorial de Educação profissional do Semiárido do Nordeste II-II – CETEP (figura 1), escola que é o universo da nossa pesquisa, está localizado no município de Jeremoabo/BA, mais precisamente na comunidade rural Caritá, em frente a BR 110, com distância de 14 quilômetros de Jeremoabo/BA. A escola foi fundada no ano de 2004 e funcionava em regime de semi-internato, com o objetivo de atender jovens que residem na zona rural, proporcionando uma educação voltada para os interesses do homem do campo e com o ensino profissionalizante. Atualmente a escola atende, além dos alunos da zona rural, também alunos da zona urbana que buscam cursos técnicos em horários mais acessíveis.

Figura 1 — Entrada da escola



Fonte: Particular dos autores (2021)

4 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A discussão em torno da Educação do Campo encontra força legislativa que sustente a necessidade de uma atenção dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), pois foi a partir desse dispositivo legal que se reconheceu que a população rural brasileira requer uma metodologia de ensino e acompanhamento diferenciado das escolas dos centros urbanos, adequando-se a realidade em que o aluno está inserido. Esta forma de ensino está diretamente ligada com a prática do método de Paulo Freire, e tem amparo dentro da legislação vigente.

A partir da análise do artigo 28 e incisos, da lei 9394/96, ou Lei de Diretrizes e Bases, vê-se que a escola no âmbito ruralista defere de total autonomia, isso implica em fatores sociais, climáticos e trabalhistas, ou seja, a gestão escolar pode adaptar o currículo e a metodologia aplicada ao contexto que está inserido, e isso também aplica a adaptação dos alunos dentro do método selecionado, incluindo objetos reconhecidos daquela cultura e região, tese aplicada dentro do primeiro inciso da legislação supracitada (BRASIL, 1996).

Observa-se uma ampla escala da autonomia já aplicada às escolas agrícolas, de forma que o inciso segundo vai tratar da adaptação dos calendários escolares de acordo com as necessidades que surgem, ou seja, as escolas podem ter como base para a criação do seu calendário os ciclos agrários, pois é necessário ressaltar que a forma econômica do local é a agricultura e pecuária e, para evitar evasão escolar nesses períodos pode-se adaptar para que sejam concedidas férias institucionais ou recessos de curto prazo.

Como citado anteriormente, a organização econômica do ambiente ruralista é a mão de obra nas pequenas roças e grandes latifúndios e, sobretudo, a agricultura familiar. O inciso três traz a necessidade de adaptação ao aluno trabalhador, ou seja, pensar um modelo metodológico para aqueles que, buscando a formação básica e também a demanda de sobrevivência, desejam estar inseridos no sistema educacional e, conseqüentemente, buscando a formação nos modos supracitados, por isso é fundamental que haja uma metodologia pensada a partir necessidade deste aluno.

O Conselho Nacional de Educação, através da resolução nº 2 de 2008 estabelece alguns aspectos no que diz respeito a educação no campo, delegando a todos os entes federativos a responsabilidade de deliberar uma educação básica dos anos iniciais até a Educação Profissional e Ensino Médio, cada um respeitando os limites constitucionais impostos e requerimentos nacionais e internos. Incluídos a isso, a resolução tratará como importância a permanência do aluno dentro do sistema educacional mesmo no contexto sociocultural que se está inserido (BRASIL, 2008).

Mediante ao que traz o parágrafo 4º do artigo primeiro da resolução mencionada, revela sobre a principal intervenção do estado no que diz respeito ao ensino no campo, a educação de jovens e adultos (EJA), visto que, este público é a maioria no ambiente em questão e que, devido a dificuldade no processo de ensino e até mesmo a falta dele em alguns casos, a evasão escolar é muito maior. A partir disso, a resolução frisa logo de início a importância que esse público precisa na alfabetização (BRASIL, 2008).

Importante salientar que a educação no campo, no geral, não se diferencia da educação regular, diz mais a respeito de uma atenção especial a esse grupo por conta da grande expansão

territorial que o Brasil detém, além das necessidades demandadas por estar em um ambiente afastado, como a garantia do transporte escolar para a locomoção dos alunos. Outro ponto a se observar é sobre a infraestrutura básica para a realização do ensino regular e atividades propostas pelos docentes.

Já a resolução nº 1 de 2002, diz respeito às normas gerais estabelecidas à educação básica no campo, incluindo entre elas a educação quilombola e indígena. Vale ressaltar que, é preciso fazer uma análise da realidade dos discentes na implementação da educação nestes ambientes, novamente utilizando os recursos presentes para servir de facilitador no processo de alfabetização e letramento, como questões sociais, culturais e econômicas, como também de projetos desenvolvidos naquela comunidade em questão (BRASIL, 2002).

No que diz respeito ao artigo 5º da resolução citada anteriormente, trouxe um ponto passível de discussão, uma vez que dentro do ambiente socioeducativo é necessário o respeito à pluralidade ali exercida, tanto de ideias quanto de gênero, políticos e geracionais, isso se refere ao ambiente agradável e uma educação horizontalizada, ou seja, todos presentes aprendem uns com os outros e assim forma uma rede educacional baseada na coletividade e na partilha de vivências que podem ser difundidas dentro dos conteúdos obtidos (BRASIL, 2002).

E tudo isso, tem como base legal o artigo 14 da lei 9394/96, que garante uma base de ensino democrático, ou seja, que os direitos difusos e coletivos sejam postos em prática e que a educação seja distribuída de forma igualitária frisando a necessidade de cada ambiente, isso não significa uma padronização do ensino, mas sim da oportunidade de todos terem acesso ao ensino de qualidade e saibam desenvolver seus próprios pensamentos, além da autonomia dada ao discente estabelecendo uma base segura e sem ruptura posterior (BRASIL, 1996).

5 DISCUTINDO OS DADOS: A IMPORTÂNCIA DO CETEP PARA A REGIÃO DE JEREMOABO-BA

Ao analisar os dados coletados durante a pesquisa e organizados à luz do método de Bardin (1977), apresentamos as seguintes informações:

Em relação à categoria **Importância do CETEP para os alunos egressos**, quando realizamos um questionamento sobre o porquê da escolha de estudar nessa escola, as respostas de vários participantes se aproximaram, uma vez que destacaram a “demanda urgente por bons profissionais (**participante 1**)⁵” que a região necessita; além do desejo de “aprender mais para

⁵ As pessoas que contribuíram para a pesquisa serão nomeadas como participantes, a fim de preservar-lhes a identidade.

poder ajudar meus familiares no dia-a-dia na roça (**participante 3**)”. Sobre isso, Molina (2019, p. 465) afirma que:

[...] os saberes locais e o conhecimento popular poderão dialogar com o conhecimento erudito em busca de uma síntese, haja vista a importância desses primeiros, que devem ser valorizados contra os processos de expropriação capitalista.

Um dos fatores mais citados pelos participantes foi, sobretudo, sobre a oportunidade que a escola oferece para os jovens realizarem cursos profissionalizantes, que aliam a teoria e a prática, levando em consideração o ambiente que a escola oferece e por estar em contato com o campo, gerando mais oportunidades de emprego, não só em Jeremoabo-BA, como nas diversas regiões do país.

Quando questionados sobre a contribuição da escola para a sua formação, foram citadas palavras como: socialização, formação pessoal e profissional, empatia e respeito ao próximo, além de moral e ética, o que se confirma na seguinte fala: “na escola aprendemos a dividir camas, espaço, e acho que a empatia foi uma das coisas que mais aprendi, além do respeito ao próximo (**participante 3**)”. É importante relatar que, muitos dos entrevistados estudaram na escola no período em que ainda funcionava como internato, trabalhando na perspectiva da Pedagogia da Alternância, o que também foi essencial para que esses alunos pudessem ter contato com outras pessoas, e aprendessem regras de convivência social.

Conforme define Nosella (2012) a Pedagogia da Alternância é uma metodologia nascida no meio rural, mas que transcende toda a relação pedagógica, uma vez que, busca integrar os saberes escolares e os saberes da vida, por isso, trata-se de um novo sistema escolar.

Durante as entrevistas, foi questionado aos participantes como eles definem o período em que estudaram na escola, foi unanimidade o contentamento em ter sido aluno: “período ímpar (**participante 1**)”, “preparação para iniciar a fase adulta (**participante 2**)”, “um dos melhores anos da minha vida (**participante 3**)”, “muito bom (**participante 4**)” e “período muito importante para a minha vida (**participante 5**)”. A partir dessas expressões, pode-se perceber que foi fundamental a influência da escola na vida desses alunos, que além de aprenderem a conviver com outras pessoas, também foram bem preparados profissionalmente.

Dessa forma, é importante mencionar que o CETEP, ou antiga Escola Agrícola e a proposta de educação desenvolvida, apresenta-se como um diferencial em relação à educação urbana, uma vez que valoriza e respeita as famílias que vivem na zona rural, principalmente seus costumes, crenças e valores, que na maioria das vezes estão voltados para a agricultura familiar e, dessa forma, prioriza a interação entre família, escola e comunidade (SANTOS; SOUZA, 2018).

Nessa categoria, foi possível entender que a escola foi essencial para a formação dos alunos que passaram por ela, configurando a importância de uma educação do campo eficiente, que por meio de teoria e prática, possibilita a valorização do saber popular e da cultura do homem do campo, abrindo margem para novos conhecimentos e para melhoria da qualidade de vida das pessoas que estão inseridas nesse contexto social.

A outra categoria destacada nessa pesquisa, diz respeito ao **CETEP no contexto socioeconômico**, em que questionamos os informantes da pesquisa se eles perceberam alguma mudança no contexto social da região após a construção da escola, todos relataram que sim, de modo que ocorreram “transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, a qual exigia um novo tipo de aluno, mais flexível e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente; colaborando de forma significativa com a integração das pessoas (**participante 1**)”. Dessa forma, segundo Freire (1995), integrar uma escola comunitária significa aprender:

[...] com ela e para ela, significa usar a história da sua própria região, exteriorizando a cultura do silêncio. Significa aprender a engajar-se na sua própria região, tornando-se consciente da situação sócio-política e lutando para que as sociedades fechadas sejam transformadas em sociedades abertas... é uma questão de urgência que as escolas se tornem menos fechadas, menos elitistas, menos autoritárias, menos distanciadas da população em geral. Isso é para a educação comunitária uma questão de fundamental importância. (FREIRE, 1995, p. 12-13).

Além disso, um importante ponto ressaltado pelos entrevistados foi sobre as oportunidades de emprego que surgiram tanto para os moradores dos povoados próximos a escola, quanto para as pessoas que se formam e passam a atuar no mercado de trabalho, principalmente oferecendo assistência técnica para os produtores da região. Além disso, um dos entrevistados destacou que “desde o início do curso base na área de agropecuária atraiu não só os alunos, mas o pessoal das localidades vizinhas, que vinham participar de atividades práticas para aprender a lidar com o solo (**participante 2**)”.

Em relação a conjuntura econômica, foi salientado que a principal contribuição da escola é a geração de empregos e a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Um dos participantes mencionou que a forma de ensino da escola propicia que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos nas suas propriedades familiares, e consequentemente melhorando sua produção que seria destinada para o comércio local, assim colaborando com a economia.

O fato de Jeremoabo-BA ser uma cidade com uma economia essencialmente agrícola, e com destaque para a agricultura familiar, a escola colabora quando os alunos levam o conhecimento construído na escola para o campo, e dessa forma, “a qualidade dos produtos e a

forma de manejo agrícola colaboram para uma economia mais desenvolvida, através do que é plantado e vendido na feira livre (**participante 3**)”.

Portanto, diante dos dados apresentados é possível perceber que a educação do campo, por meio do CETEP tem proporcionado uma educação integral que busca melhorar a vida no campo e, embora hoje a escola não funcione mais no regime de semi internato, ainda continua oferecendo o curso técnico em Agropecuária, e outros cursos, privilegiando uma educação que esteja atenta aos interesses da população do campo no âmbito cultural, social, econômico e ambiental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido nesse estudo, foi possível conhecer a relevância das Escolas Agrícolas para o contexto da sociedade. De modo que, mediante as discussões apresentadas ao longo desse trabalho, percebeu-se de forma evidente que essas instituições situadas na zona rural propiciam um ensino entrelaçado com a prática, considerando as características da realidade local, mobilizando a reflexão crítica e possibilitando a tomada de atitudes frente à problemáticas do próprio contexto do campo rural.

Além disso, ficou explícito também a relevância do CETEP no que tange à possibilidade de oportunizar a profissionalização de estudantes enquanto futuros atuantes para o mercado de trabalho, seja ele local ou não, pois prepara não só com uma visão técnica do saber fazer, mas também um olhar mais humanizado frente à relação com a produção agrícola do campo.

Portanto, notou-se que a presença do CETEP para a região de Jeremoabo-Ba representa uma importante instituição para o contexto social, uma vez que abre espaço para o desenvolvimento econômico, social e profissionalizante para a população que está situada no local, mas também de pessoas que residem em regiões circunvizinhas, destacando a importância da valorização da educação do campo com a prática vivenciada no contexto da comunidade local.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e bases da educação**, [S. l.], 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **RESOLUÇÃO CNE/CEB**, Brasília, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Resolução CNE/CEB**, Brasília, p. 25, 29 abr. 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 1 out. 2021.

FREIRE, Paulo. “Prefácio”. In POSTER, Cyril & ZIMMER, Jürgen (org). Educação Comunitária no terceiro mundo. Campinas, SP: Papirus, 1995.

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

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NOSELLA, P. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014. QUEIROZ, J. B.P; Silva, V. C.; Pacheco, Z. Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo. Editora UCG, 2006.

SANTOS, M. V. dos.; SOUZA, A. T. de. Pedagogia da Alternância: uma proposta de educação voltada para o campo – Escola Família Agrícola de Ribeira do Pombal/BA. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 12., 2018, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UFS, 2018, p. 1-9. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9323/11/Pedagogia_da_alternancia_uma_proposta_de_educacao_voltada.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

SILVA, L. T. da. A pedagogia da alternância na França: de uma discreta experiência a institucionalização na educação profissional. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, [s.l.], n.4, Vol. 3, p. 453-476, 2020.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO MULTISSERIADO: DESAFIOS DE ONTEM E HOJE

Genelúza Cruz Santana¹

RESUMO

As classes multisseriadas são realidade nas escolas do campo, sua efetivação é caracterizada pela precarização do espaço, tempo e formação dos professores, alternativa adotada por gestores públicos para ofertar a escolarização aos estudantes que ali vivem. Através de pesquisa bibliográfica e documental esse artigo foi construído e objetivou discutir a presença das classes multisseriadas nas escolas do campo de Sergipe e as políticas públicas direcionadas para elas. Observou-se que essas classes estão presentes no campo e na área urbana também, ofertadas nas esferas públicas municipal e estadual, além da privada. Através do governo federal, foram efetivadas duas políticas públicas direcionadas para o atendimento dessas classes: a primeira foi o programa Escola Ativa que permaneceu durante quinze anos na estrutura educacional do país e a segunda, o Escola da Terra que se encontra em execução. Infelizmente as políticas públicas direcionadas para as turmas multisseriadas ainda são insuficientes, ofertadas a partir de programas que não atingem todas as escolas e não garantem continuidade nas ações.

Palavras-chave: Classes multisseriadas. Educação do Campo. Política Pública.

ABSTRACT

Multigrade classes are a reality in rural schools, their implementation is characterized by the precariousness of space, time and teacher education, an alternative adopted by public administrators to offer schooling to students who live there. Through bibliographical and documental research, this article was constructed and aimed to discuss the presence of multigrade classes in schools in the countryside of Sergipe and the public policies directed towards them. It was observed that these classes are present in the countryside and in the urban area as well, offered in the municipal and state public spheres, in addition to the private one. Through the federal government, two public policies were put into effect aimed at serving these classes: the first was the Escola Ativa program, which remained in the country's educational structure for fifteen years, and the second, Escola da Terra, which is currently being implemented. Unfortunately, public policies aimed at multigrade classes are still insufficient, offered from programs that do not reach all schools and do not guarantee continuity in actions.

Keywords: Multigrade classes. Field Education. Public Policy.

1 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos a população residente na zona rural das cidades recebiam uma educação precarizada em vários aspectos, desde a estrutura física dos prédios, passando pelos

¹ Pedagoga (Universidade Federal de Sergipe-UFS), Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da UFS; membro do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais; professora da Educação Básica nas redes estadual e municipal de Aracaju. gene_santana@yahoo.com.br.

recursos humanos e pedagógicos, a ação do poder público era limitada. Nos dias atuais, essa realidade ainda persiste. Esse trabalho é parte de pesquisa que está sendo realizada junto ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal de Sergipe (UFS) a ser apresentado pela autora durante a dissertação de Mestrado.

A partir de 1997, as educadoras e educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) juntamente com outras organizações não governamentais, religiosas, sindicais e universidade, vão questionar a educação disponibilizada para a população que vive no campo e afirmar que essa educação não atende as necessidades dos povos do campo², desde então passaram a reivindicar uma educação pautada no direito à terra para plantar, morar e produzir cultura, conhecimentos e saberes específicos dos povos do campo e a luta pela terra seja a base para o processo educativo. Surge então a Educação do Campo cuja concepção, de acordo com a professora Roseli Caldart (2007 p. 50), “está vinculada às lutas sociais camponesas, de natureza anticapitalista e voltada à construção de um novo projeto de nação, de sociedade, de campo”.

No contexto da educação do campo, surgem as Classes Multisseriadas, forma de organização escolar amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seus Arts. Nº 23 e 28, os quais afirmam que:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB N 9394/1996).

A baixa densidade populacional nas escolas do campo é uma realidade e como possibilidade para que essas escolas sejam mantidas, os alunos são organizados em classes multisseriadas. Moura e Santos (2010, p. 35) definem essas classes e afirmam que “as classes multisseriadas ou unidocentes são caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de

² Povos do campo de acordo com o Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 são os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010)

aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor”.

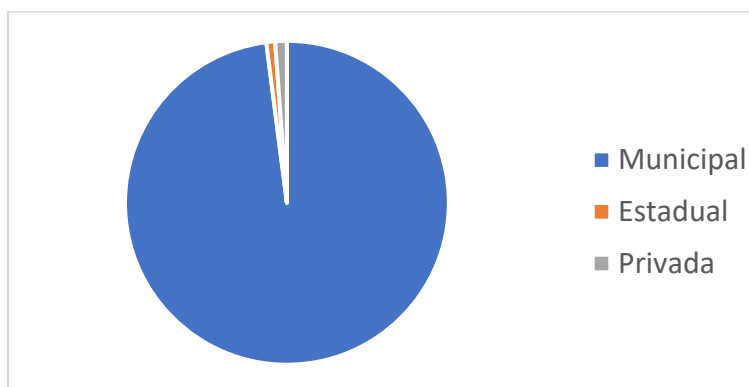
A multissérie é uma forma de organização escolar na qual numa mesma sala de aula, são agrupados alunos de várias séries/ano, sob a responsabilidade de um professor. Essa junção de alunos é predominante nas séries iniciais do ensino fundamental menor (1º ao 5º ano). Mesmo sendo uma realidade educacional, essa organização escolar muitas vezes fica invisibilizada, é preciso atenção do poder público, ela precisa estar na pauta das discussões.

É preciso partir do pressuposto do direito à educação e avançar, política e pedagogicamente para a construção de formas de organização da escolarização mais humanas e humanizadas que busquem romper com as muitas naturalizações que persistem na área educacional (ARROYO, 2001).

É necessário olhar para essas classes como sujeitos de direitos e deveres por parte dos órgãos públicos. Comungando com a ideia de Barros; Hage; Corrêa e Moraes, (2010, p. 30), elas precisam ganhar visibilidade, [...] “sair do anonimato e serem inseridas nas agendas dos órgãos públicos sem prerrogativas” [...], garantir sua existência ao assumir o compromisso de promover uma educação de qualidade pautada nos direitos humanos e sociais.

De acordo com Inep/Censo Escolar da Educação Básica 2020, Sergipe possui 461 escolas organizadas a partir da multissérie. Essas escolas atendem a 11.036 alunos distribuídos em 687 turmas. A rede municipal de ensino agrega a maior parte dessas escolas, 673, restando apenas 06 escolas que pertencem a rede estadual e 08 a rede privada. Chama a atenção o fato de a rede privada também possuir turmas multisseriadas em sua organização escolar, demonstrando assim que as classes multisseriadas não é algo a ser abolido facilmente, visto que ainda temos um alto número de escolas com essa organização escolar.

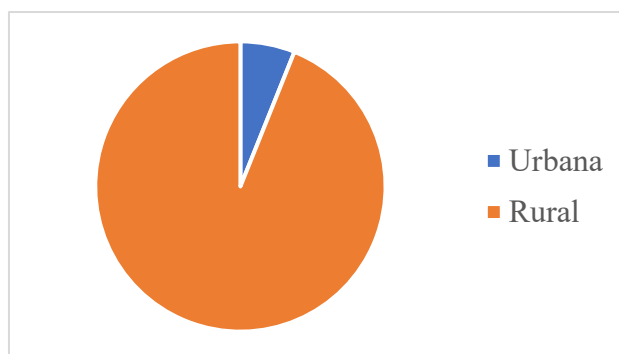
Figura 1: Distribuição das turmas multisseriadas do Estado de Sergipe



Fonte: INEP/Censo Escolar da Educação Básica 2020

Outro dado revelado pelo Inep/Censo Escolar da Educação Básica 2020, é em relação a localização dessas escolas, antes, predominantemente localizadas na zona rural, de acordo com o levantamento, 28 dessas escolas estão localizadas em áreas urbanas. O número pode ser baixo, mas indica a extensão dessas classes. Assim, fica evidente a existência das classes multisseriadas e implica em políticas públicas para atendimento.

Figura 2: Localização das Turmas Multisseriadas em Sergipe



Fonte: INEP/Censo Escolar da Educação Básica 2020.

Diante da realidade das classes multisseriadas nas escolas do campo, sua permanência como meio viável para garantir a educação dos povos do campo é necessário indagar: Quais políticas públicas foram efetivadas para essas classes? Responder a essa questão nos trará a dimensão da atuação do poder público para o atendimento e garantia dos direitos dos povos do campo a educação de qualidade no e do campo³.

2 A MULTISERIAÇÃO EM QUESTÃO

Antes de adentrarmos nas políticas públicas que foram direcionadas para as escolas do campo que tinham sua organização escolar a partir do trabalho com a multisserie, precisamos compreender algumas questões que permeiam as classes multisseriadas e sua possibilidade de existência.

³ No e do campo: No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 26).

As escolas localizadas no campo possuem taxas de matrícula baixa se comparadas as taxas das escolas urbanas, visto que a densidade populacional no campo é mais baixa. Devido a esse fator, como possibilidade de garantir educação escolar às comunidades localizadas no campo, as escolas passam a organizar os alunos em classes compostas por alunos de diferentes faixas etárias e diferentes séries/anos, no mesmo ambiente e sob responsabilidade de um único professor.

Para D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 315) “as escolas multisseriadas são uma realidade no campo e não podem ser ignoradas, elas recebem muitas críticas por terem a seriação como referência de lógica escolar mais adequado a aprendizagem”.

É contraditório trabalhar com o ensino multisseriado e ter como referência lógica o ensino seriado, são formas de organização escolar diferentes e por isso demandam planejamentos e ações diferentes. Além da questão do referencial lógico, outro discurso ganha relevância é a referência a um modelo seriado e urbano. Sobre essa referência com o modelo seriado urbano, Arroyo (2009, p. 103), afirma que:

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriação fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor, não cometam este disparate. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que na hora em que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado.

A ideia é pensar o campo tendo como referência o próprio campo com suas particularidades e possibilidades, é preciso pensar na lógica do campo para o campo, explorar suas formas de produzir cultura e conhecimentos, romper com o ideal de ensino seriado urbano.

Nas escolas multisseriadas, baseado em Hage (2011), os estudantes do ensino fundamental menor são agrupados em uma mesma sala de aula, ficando sob os cuidados de um professor para todos eles. Essa organização pode ser positiva, desde que haja condições favoráveis para a realização do processo educativo pois permite uma interação entre alunos de diferentes faixas etárias, favorecendo assim a construção de conhecimentos baseada nas trocas individuais.

A composição heterogênea das turmas e escolas (multi)seriadas favorece o diálogo e a interação entre os estudantes, que podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente, e, também, estimula o autoestudo no processo de aprendizagem. (HAGE; REIS, (2018 p. 81).

Corroborando com as ideias defendidas por Hage (2018), no reconhecimento da possibilidade do trabalho pedagógico nessas classes, Freitas (2010) sinaliza que o ambiente

heterogêneo formado por sujeitos diferentes, em relação à faixa etária, cultura e identidades, possibilita valiosas experiências de formação entre si à medida que interagem e compartilham vivências significativas, contribuindo assim para a formação dos sujeitos que vivem em sociedade.

Outra questão levantada por Hage (2011), diz respeito às condições existenciais dessas escolas, apontando características que contribuem para ampliar a imagem negativa do espaço escolar, reduzindo as possibilidades de trabalho educativo de qualidade que poderia ser realizado naquele ambiente:

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. (HAGE, 2011, p. 123).

Assim, fica evidente o descaso com essas escolas, elas não possuem estrutura mínima para um funcionamento adequado a função a que se espera, elas necessitam de atenção efetiva, de garantia de existência e assim efetivar o direito dos povos do campo à educação de qualidade para os sujeitos que ali estudam.

Além dessas questões relatadas, existe a situação dos professores que atuam nessas classes. Muitas vezes, segundo Hage (2011), eles trabalham isolados, exercendo outras funções inerentes ao ambiente escolar além da docência. Atuam como secretário, merendeiro, vigia e outras funções que apareçam nesse percurso. Isso implica na resistência do professor em assumir essas turmas pois o mesmo precisará assumir várias funções, ocasionado desgaste, desinteresse e questionamentos quanto à identidade do profissional.

Corroborando com essas ideias, Coelho, (2017, p. 57-58), em sua tese de doutoramento, sinaliza a fragilidade da formação inicial do professor bem como o seu isolamento além da localização desses espaços educativos e a infraestrutura comprometida.

A docência em classes multisseriadas se apresenta como um grande desafio. Durante a sua formação inicial, o professor não é preparado para dar conta dessa problemática. Além disso, a localização de algumas dessas escolas muito distante da sede do município e, sobretudo ser uma escola única na comunidade produz o isolamento e solidão do professor. Somando-se a isso, como dito anteriormente, a infraestrutura de parte dessas escolas é comprometida. (COELHO, 2017, p. 57-58).

São várias questões negativas que permeiam as classes multisseriadas, elas vão desde a concepção e referencial, passando pela estrutura física dos prédios, até o isolamento e sobrecarga dos professores que nelas atuam, dificultando suas possibilidades de concretização. A realidade poderia ser diferente se o poder público mantivesse ações específicas para com elas.

Apesar das críticas recebidas, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), espaço de luta e resistência criado com o objetivo de fortalecer o debate e a consolidação das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, reconhece a realidade e necessidade da manutenção das classes multisseriadas e sobre elas afirma que:

As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica. Reconhecemos, porém que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disto, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem o direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas. (FONEC, 2020, p. 275).

Então, apesar da problemática na qual estão inseridas as classes multisseriadas, sua permanência nas escolas do campo é importante para que o direito à educação no campo seja garantido aos estudantes que nelas estudam, porém, elas precisam de condições específicas para concretizar sua existência e assim proporcionar uma educação de qualidade.

Observando as ideias de D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 315), elas coadunam com as ideias do FONEC sobre as escolas multisseriadas, eles reconhecem potencialidades de um trabalho a ser desenvolvido nesses espaços e possibilidades de uma nova forma de organização escolar, baseada em outros referenciais quando afirmam que:

Assim, há muito preconceito e desqualificação das escolas multisseriadas, porém elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser referência de qualidade de ensino se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares (D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012, p. 315).

Partindo dos argumentos citados, diante da realidade da existência dessas classes, vê-se a necessidade e a possibilidade do trabalho com as classes multisseriadas, porém, políticas públicas voltadas para o campo, com ênfase nas classes multisseriadas, são necessárias para a garantia de uma educação pautada nos direitos humanos e sociais.

Como políticas públicas para o atendimento das classes multisseriadas, dois programas do Governo Federal foram implementados nas escolas do campo. O primeiro foi chamado inicialmente de Estratégia Metodológica Escola Ativa e após reformulação passou a ser chamado de Programa Escola Ativa.

A estratégia metodológica Escola Ativa foi implantada no Brasil a partir de 1997 através de convênio firmado entre o governo federal e o Banco Mundial (BM), baseado no modelo

Colombiano “Escuela Nueva” que foi selecionado pelo BM como referência em educação para o ensino multisseriado na América Latina, fazia parte do Projeto de Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste),

A Escola Ativa, programa de formação continuada para professores, durante muito tempo, foi a única política pública voltada para as classes multisseriadas das escolas do campo, sua implantação inicia nas escolas da região Nordeste, anos depois foi se consolidando e disponibilizada para todas as regiões do país. O programa “Escuela Nueva” foi criado para atender a demanda de escolarização da classe pobre da Colômbia moradora da zona rural e, aqui no país, o PEA foi destinado à região marcadamente pobre do país.

O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM), com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais. Para tanto focalizava dois vértices: a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas. Foi elaborado a partir da experiência do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvido na colômbia na década de 80 do século anterior (ANTUNES-ROCHA; GONÇALVES; RIBEIRO, 2010, p. 58).

O Projeto Nordeste encerrou suas atividades em 1999 e a Escola Ativa passou a ser operacionalizada pelo Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), criado a partir de convênio firmado entre o governo federal, e o BM no âmbito do projeto BRA00/027 do PNUD. A partir de 2007, Escola Ativa deixa de ser estratégia metodológica e torna-se o Programa Escola Ativa, fazendo parte das ações do MEC para a Política Nacional de Educação do Campo, deixa de ser operacionalizada pelo FUNDESCOLA e fica sob responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e passa a ser gerido pela Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC).

Dez anos após a implantação da estratégia metodológica Escola Ativa, segundo o projeto base (BRASIL, 2009), coube à Universidade Federal do Pará (UFPA) com o apoio da CGEC/SECADI/MEC, realizar pesquisa junto aos professores e técnicos que atuavam com a Escola Ativa para identificar as práticas e ressignificações a partir da utilização da estratégia.

A avaliação indicou que o programa precisava passar por uma reformulação. De acordo com comunicação elaborada pela SECADI e enviada às secretarias de educação, o PEA passou a ser disponibilizado para todas as regiões do país e incorporando os princípios da Educação do Campo. Outra alteração ocorrida no programa foi a parceria entre as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e as Secretarias Estaduais de Educação, agora responsáveis pela formação teórico metodológica dos professores multiplicadores que atuarão nos municípios.

O programa está presente em todas as Unidades Federativas e em 3.109 municípios. Atualmente 37.196 escolas municipais e 2.132 escolas da rede estadual têm o PEA. As escolas recebem kits pedagógicos e cadernos de ensino pedagógico específicos para a multissérie e os professores recebem capacitação continuada de 240 horas. (BRASIL, 2009).

Como visto, o PEA até 2008 estava presente em mais de 50% do total de municípios brasileiros, levando em consideração que o país possui 5.570 municípios (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020), garantindo recursos pedagógicos para alunos e escolas, além de formação continuada para os professores que desenvolviam a metodologia em sala de aula.

Em Sergipe, de acordo com os dados disponibilizados pela SEDUC, em 2010, quatrocentos e trinta e três (433) escolas municipais e 20 escolas estaduais desenvolveram a metodologia, envolvendo seiscentos e noventa e três professores (693) municipais e trinta e dois (32) estaduais; quinze mil cento e três alunos (15.103) da rede municipal e seiscentos e trinta e um (631) da rede estadual; cinquenta e três (53) professores multiplicadores e dois (2) supervisores de curso.

Diante das críticas recebidas e avaliações internas realizadas, em janeiro de 2012, a Coordenação Geral de Educação do Campo através de uma nota técnica emitida pelo Ministério da Educação, encerra as atividades do programa nos estados e municípios, deixando a expectativa e a esperança de uma nova possibilidade de trabalho para as classes multisseriadas, o PEA ficou em atividade durante 15 anos, entre 1997 e 2012.

O Decreto Presidencial n. 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, institui um novo momento para a educação do campo. A partir dele são definidos quem são os povos do campo, escolas do campo e como se concretiza a oferta de educação para a população do campo.

Para garantir o acesso, permanência e universalização da educação básica no campo (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), o Ministério da Educação lança o Programa Nacional de Educação do Campo/PRONACAMPO, que tem como objetivo apoiar técnica e financeiramente Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo disposta no Decreto.

As ações do PRONACAMPO são voltadas para o fortalecimento e a melhoria do ensino nas redes existentes e ampliação de acesso à educação para as populações do campo. Essas ações, de acordo com o MEC foram organizadas a partir de quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Infraestrutura Física e Tecnológica.

No eixo I- Gestão e Práticas Pedagógicas foi criado um programa para apoiar as classes multisseriadas em substituição ao PEA. Surge então o programa Escola da Terra, instituído a partir de portaria nº 579 de 02 de julho de 2013.

Uma das ações do programa é a formação continuada para professores que atuam em escolas multisseriadas do campo e nas escolas quilombolas, através de curso de aperfeiçoamento. Em Sergipe, o curso de aperfeiçoamento Escola da Terra é coordenado por professoras da UFS/Campus Itabaiana e professora do Núcleo de Educação do Campo/SEDUC. Ele tem como principal objetivo promover a formação docente crítica, com visão ampliada de mundo, da sociedade brasileira, dos processos sociais contemporâneos e a compreensão do campo, com sua história, seus valores, sua cultura, seus saberes, sujeitos e determinantes históricos, políticos, culturais e econômicos.

A primeira demanda do programa, realizada no ano de 2017/2018, foi desenvolvida no formato piloto com carga horária de 180 horas, em regime de alternância, divididas em seis módulos de 30 horas cada. Participaram dessa demanda os municípios de: Aquidabã; Areia Branca; Campo do Brito; Carira; Itabaiana; Lagarto; Macambira; Nossa Senhora de Lourdes; Salgado; São Cristóvão; Simão Dias; Pinhão; Poço Verde e Tomar do Geru.

Agora em 2021 iniciou a formação da segunda demanda, seguindo a carga horária da primeira demanda. De acordo com a SEDUC, os municípios que participam dessa demanda são: Areia Branca; Aquidabã; Amparo de São Francisco; Campo do Brito; Carira; Frei Paulo; Itabaiana; Laranjeiras; Macambira; Malhador; São Domingos; Simão Dias e Siriri, além da DRE'8.

Diferentemente do PEA, o Escola da Terra traz uma ação de formação continuada para os professores que atuam em classes multisseriadas e engloba as comunidades Quilombolas, essa nova política, implantada no governo da Presidenta Dilma Rousseff (janeiro de 2011 a agosto de 2016), representou um avanço para as demandas dos movimentos sociais, mas ainda não representa uma política que contemple a todos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo, enquanto fruto das lutas e resistência dos movimentos sociais, marca um momento histórico na sociedade brasileira. Ela representa a união de diversos sujeitos mobilizados a partir de organizações sociais que têm como objetivo comum lutar para assegurar o direito à educação para os povos do campo, mas não qualquer educação, ela precisa ser pensada pelos camponeses e para os camponeses. Suas lutas, identidades e vivências precisam

ser respeitadas e ponto de partida para as ações educativas a serem desenvolvidas no ambiente escolar.

Nas escolas do campo, as classes multisseriadas são uma realidade e precisam de ações efetivas do poder público para que o direito à educação pública e de qualidade seja realmente garantido aos povos do campo. Hoje sabemos que essas classes não são uma realidade apenas no campo, elas estão na zona urbana também e nas esferas públicas estadual, municipal e privada.

As políticas públicas destinadas às classes multisseriadas, infelizmente, são efetivadas a partir de programas governamentais que não garantem continuidade. A exemplo do PEA que foi presente durante 15 anos nas escolas do campo de Sergipe, mas encerrou suas atividades, sendo substituído anos depois pelo Escola da Terra que está na segunda demanda de execução no estado. Outra questão diz respeito a abrangência dos programas, visto que não atingem todos os municípios que possuem classes multisseriadas.

Prova disso é que no estado de Sergipe, de acordo com o Inep/Censo Escolar da Educação Básica 2020, dos 73 municípios pertencentes ao estado, 64 possuem turmas multisseriadas e apenas 13 municípios aderiram ao Escola da Terra, ou seja, 20% dos municípios adotaram uma política pública para as classes multisseriadas e os demais? Qual a assistência técnica e pedagógica os professores dessas classes estão recebendo? São perguntas a serem respondidas em futuros trabalhos.

É preciso pensar e efetivar políticas públicas para o campo com ênfase nas classes multisseriadas que levem em consideração as especificidades dos povos do campo e assim assegurar o direito a uma Educação do e no Campo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; GONÇALVES, G. B. B.; RIBEIRO, V. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

ARROYO, M. G. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009. p. 103-116.

ARROYO, M. G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: **Comissão de Educação**. Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

BARROS, O. F.; HAGE, S. M.; CORRÊA, S. R. M.; MORAES, E. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 25-33.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 08 de fev. 2021.

BRASIL. [Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em 08 de fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa**. Projeto base. Brasília, DF: 2009.

COELHO, M. M. O. **Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no programa escola ativa na região metropolitana de Manaus**. 176 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

D'AGOSTINI, A., TAFFAREL, C. Z., SANTOS JUNIOR, C. L., Escola Ativa In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R.S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo; Expressão Popular, 2012. p. 315-323.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Nota técnica do FONEC sobre o Programa Escola Ativa. In: SANTOS, C. A.; KOLLING, E. J.; ROCHA, E.N.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. (org.). **Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998 -2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020, p. 275-292.

FREITAS, M. N. M. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-397.

HAGE, S. M., REIS, M. I. A. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília. v. 31, n. 101, p. 77-91. Jan/abr. 2018.

HAGE, S. A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: BELTRAME, S.; CONDE, S.; MUNARIM, A.; PEIXER, Z. (org.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. 1ed. Florianópolis: Editora Insular, 2011. p. 123-144.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estados e municípios brasileiros**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27737-ibge-atualiza-dados-geograficos-de-estados-e-municipios-brasileiros> Acesso em 08 de set. 2021.



CONEduc-UFS

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

ESCOLAS DO CAMPO: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DE EXISTÊNCIAS

Sandra Santos de Jesus¹
Lindiane de Santana²
Dagmar Braga de Oliveira³

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões oriundas de uma pesquisa em andamento. Pesquisa ancorada na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, na perspectiva da Educação do Campo. A referida pesquisa tem como foco, o processo de fechamento de escolas do campo em Sergipe. A pesquisa visa a analisar o processo de fechamento de escolas em três comunidades camponesas de Sergipe. Assim, optamos por elencar, para este texto algumas problematizações das ações propostas para o campo, propostas que comprometem a garantia do direito à educação do campo no campo. Até o momento, os estudos realizados nesta pesquisa revelaram que a educação sempre esteve em pauta nas reivindicações dos movimentos sociais do campo, posto que esta é uma marca da história dos movimentos sociais, no sentido da luta por espaços, entendendo a segregação espacial enquanto um traço que vem desde a colonização. Nesse sentido, a escola historicamente tem se colocado como o lugar de difusão e homogeneização de sujeitos conduzidos a se encaixarem dentro de padrões da colonialidade, padrões de poder.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas do Campo. Fechamento de Escola.

ABSTRACT: This article presents reflections from an ongoing research. Research based on the qualitative approach of the case study type, from the perspective of Rural Education. This research focuses on the process of closing rural schools in Sergipe. The research aims to analyze the process of closing schools in three rural communities in Sergipe. Thus, we chose to list, for this text, some problematizations of the actions proposed for the countryside, proposals that compromise the guarantee of the right to rural education in the countryside. So far, the studies carried out in this research have revealed that education has always been on the agenda of the demands of rural social movements, since this is a mark of the history of social movements, in the sense of the struggle for spaces, understanding spatial segregation as a trait that comes from colonization. In this sense, the school has historically been placed as the place of diffusion and homogenization of subjects led to fit within the patterns of coloniality, patterns of power.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (2012). Especialista em Gestão Educacional. Doutoranda em Educação pela UFS (2018). LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9148811363065122>, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1600-1767>, E-mail: suitsang@hotmail.com.). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, História e Interculturalidade GPEHI-CNPq/UFS.

² Licenciatura em Música - UFS, Mestra em Educação – UFS, Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal de Sergipe, bolsista CAPES, e-mail: lindianeviola@academico.ufs.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2023451595712451>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7320-8027>. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, História e Interculturalidade GPEHI-CNPq/UFS.

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0517603661209468>, e-mail: dagmarbraga@hotmail.com.). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, História e Interculturalidade GPEHI-CNPq/UFS.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é um convite à reflexão cujo objetivo é trazer alguns apontamentos, a partir dos conceitos de educação rural e educação do campo, num contexto de práticas de fechamento de escolas do campo em Sergipe. São apresentadas brevemente a função social da escola pública do/no campo, considerando-se o protagonismo dos movimentos sociais do campo no percurso constitutivo das reivindicações, legítimas, na luta contra práticas educacionais hegemônicas e destoantes da realidade vivida no campo brasileiro, como argumenta Miguel Arroyo, “os coletivos e seus movimentos vêm lutando por igualdade de direitos de serviços sociais, porém criticam as limitações dessas políticas (ARROYO, 2014, p.165).

Partimos do entendimento de que se faz necessário trazer para o debate reflexões acerca da educação “insurgente” proposta pelos movimentos da educação do campo, enquanto um movimento de educação “dos” sujeitos do campo e “para” os sujeitos do campo, movimento educacional vinculado às lutas sociais do campo, compreendendo educação como prática social, cultural e histórica. Vejamos o que diz Paulo Freire, em sua obra *Extensão ou Comunicação*, “[...] uma comunidade de pensar preponderantemente mágico, é vencida pelos elementos culturais que a invadem, revela sua resistência à transformação que operam estes elementos (FREIRE, 1983, p.19). A importância da educação como prática social, por extensão da Educação do Campo, sugere uma forma de pensar que reverbere o equilíbrio interno das comunidades camponesas. No entanto, como manter o equilíbrio interno quando escolas são fechadas e populações do campo expropriadas do seu direito de estudar no seu lugar de vida?

Considerando que a educação no meio rural esteve historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira, notadamente marcada pelas “fronteiras” existentes entre o espaço urbano e o espaço rural, fronteiras marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tendem a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural (JUNIOR e NETO, 2011, p.2). Ensejando trazer reflexões neste campo, trazemos neste artigo um breve histórico do contexto da educação do campo no Brasil elencando questões relativas às contradições do/no campo, enfatizando a educação do campo.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa está sendo desenvolvida em comunidades camponesas do município de Cristinápolis, Sergipe, em específico nas comunidades rurais onde situavam-se escolas do Campo, hoje fechadas e/ou desativadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, do

tipo estudo de caso. A pesquisa exploratória é compreendida aqui conforme Prodanov e Freitas (2013) como sendo uma pesquisa que possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. A estratégia do estudo de caso empregada é com base nos estudos desenvolvidos por Yin, ao definir que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, (YIN, 2001, p. 30). Definida a estratégia, a pesquisa classificou-se como exploratória, do tipo descritiva por objetivar também delinear as percepções de pessoas quanto ao processo de fechamento de escolas do campo em Cristinápolis - Sergipe, tendo sido encontrados poucos estudos descritivos anteriores nesta perspectiva, para o segmento ao qual está pesquisa se dirige.

Quanto aos instrumentos de pesquisa elencados para a realização do trabalho, definimos como pertinentes, a observação com anotações em diário de campo, dados estatísticos, análise de documentos formais, entrevistas, fotografias, estudo bibliográfico, entre outros que se mostrarem necessário à realização da pesquisa

3 ESCOLA DO CAMPO E SUAS INTERFACES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Face ao contexto educacional do campo no Brasil, aqui em específico das comunidades camponesas do município de Cristinápolis, Sergipe, lócus onde realiza-se a pesquisa, compreende-se que se faz necessário trazer para o debate reflexões acerca da educação “insurgente” proposta pelos movimentos da educação do campo, enquanto um movimento de educação “dos” sujeitos do campo e “para” os sujeitos do campo, movimento educacional vinculado às lutas sociais do campo. Espaço/território marcado por processos educacionais que promovem as exclusões das identidades camponesas em seus modos de ser e estar no mundo.

A educação, compreendida como prática social, cultural e histórica, caracteriza-se a partir de movimentos de formação dos sujeitos, ocorrendo em espaços institucionais ou não (FARIAS e FALEIRO, 2000, p. 8). Neste sentido, pensar a educação no contexto do campo brasileiro, remete à reflexão acerca da educação ofertada no meio rural, historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira (FERNANDES e NETTO, 2011, p. 2). Segundo Carlos Rodrigues Brandão,

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem

livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 2007, p. 9)

Desse modo, compreende-se a educação escolar enquanto espaço de produção e reprodução de existências de variadas finalidades, de acordo com as conjunturas e finalidades (FARIAS e FALEIRO, 2020, p. 8), logo, a escola historicamente se constrói como lugar de incorporação das ideias da modernidade, e assim, como lugar urbanocentrado, mantendo sua centralidade para aspectos que notadamente demarcam a cidade (FARIAS e FALEIRO, 2020, p. 8). Nesse sentido, percebe-se que, na realidade brasileira, o viés urbanocentrado marca a escola do campo, em sua atuação promotora de educação pautada em práticas sustentadoras do padrão colonial do poder, no sentido do seu formato, formato articulado com as finalidades da modernidade/urbanocentrismo, porém, a escola não se coloca na reprodução dessa nova ordem, mas também acaba participante das produções de modos de existência que a legitima, em busca da ordem e normatização de corpos a partir da civilidade (FARIAS e FALEIRO, 2020. p. 8).

Registros de estudos revelam que a educação ofertada no campo, no Brasil, pautou-se em moldes subordinados a conteúdos ministrados e aprendidos na cidade, tendo como princípio o atraso das culturas e a falta de perspectivas deste meio (AZEVEDO e QUEIROZ, 2010, p.61), discursos opressores que reforçam o projeto moderno do padrão mundial de poder, com sua política de opressão aos povos subalternizados, os que estão à margem do capital. Neste sentido, Antônio (2013, p. 137) reverbera que, “a instrução ou direito à escola não significa uma bandeira específica ou própria da classe trabalhadora”, logo compreende-se que o direito à escola para os cidadãos de modo geral, está associado à uma demanda social e histórica da Revolução Burguesa, e complementa:

Nessa sociedade, a instituição escolar é frequentada não exclusivamente pelos filhos da classe burguesa “dos agentes de seus e dos funcionários do Estado” mas chega também à classe trabalhadora, o que exemplifica que a escola se viu tomada por um movimento que começava a realizar sua necessária e irremediável universalização. (ANTÔNIO, 2013, p. 137).

A universalização da educação, calcada em valores sociais hegemônicos, permitiu à classe trabalhadora o acesso à educação, ainda que com objetivos capitalistas como pano de fundo. Este fato ganha importância na história da Educação do Brasil, ao abordarmos o contexto histórico da educação do campo, em todo o seu percurso, o que conduz a elementos que aliados às políticas públicas, deram forma à uma proposta ideológica de educação para os sujeitos do campo, dentre eles, os movimentos sociais.

Santos (2017, p. 211) afirma que durante séculos a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se à um modelo importado de educação urbana e que os valores

presentes no meio rural, em comparativo com os valores do espaço urbano, recebiam um tratamento com vieses de descaso subordinação e inferioridade. Esta leitura permite compreender a raiz do estigma direcionado ao campo pela sociedade, com seus estereótipos e preconceitos direcionados aos sujeitos que nele vivem.

O protagonismo dos movimentos sociais do campo, neste contexto de estigmatizações e preconceitos direcionados ao homem do campo, ao tempo que reafirmam que o campo é muito mais que uma concentração espacial geográfica, é um espaço de cultura própria, com tradições, místicas e costumes próprios do campo (SANTOS, 2017), além de ser um espaço de lutas e embates políticos. Para Santos (2017), neste contexto do campo, o papel do homem e da mulher é o de sujeitos históricos formados no bojo de determinadas sínteses sociais, específicas, o que os diferenciam das relações estabelecidas, por exemplo, nos grandes centros urbanos, o que nos permite inferir que seria inapropriado adotar padrões urbanos num contexto tão variado quanto o do campo brasileiro.

A necessária política de uma Educação do Campo, no campo e para o campo, aponta para a superação das contradições oriundas do modelo de desenvolvimento posto no Brasil. Superar as contradições, a realidade que se teme, a exclusão, a expropriação, reafirmam o protagonismo que os movimentos sociais desempenham na busca por uma educação que atenda às necessidades dos povos do campo, que resgate suas identidades com o campo e enfrentando os modelos educacionais que venham de encontro aos interesses socioculturais, econômicos da população que habita no campo. (PAGE, 2011, p. 1).

Estudos no campo da história da educação permitem observar-se que a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação “no” campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira (SANTOS, 2017, p. 212). Isso nos remete à busca por respostas à outras questões, ainda conforme o autor, de como a educação do campo e seus projetos democráticos vêm contribuindo para o fortalecimento da educação rural e de que modo o enfrentamento às tensões oriundas da institucionalização da Educação do Campo promoveu o fortalecimento da educação popular.

Esforços dispensados ao rompimento com o modelo da educação rural, tornam-se uma prioridade, uma das bandeiras da educação do campo, que compreendemos como possibilidade de descolonização da educação ali desenvolvida. Possibilitar a reflexão que culminaria na mudança de paradigma do conceito de educação rural indicaria para algo muito além de uma mudança de nomenclatura. Para Santos (2017, p. 212), a mudança na compreensão deste conceito estaria diretamente atrelada ao olhar crítico politicamente referendado na busca pelos direitos sociais. O autor vai além, para ele, este olhar estaria respaldado pela defesa de uma

educação politécnica, agroecológica, ancorada na concepção da agricultura orgânica, da reforma agrária, da soberania alimentar, dentre outros importantes aspectos. Santos (2017, p. 212) complementa que:

Esses são fatores indispensáveis na concretização de projetos político-pedagógicos que busquem encarar a realidade e atender as necessidades das populações do campo. Ações que pressionam as lideranças governamentais na criação e organização de políticas públicas para/com os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

No final dos anos 1990, conforme Santos (2017, p. 215) presenciamos a criação de diversos espaços públicos de debate sobre a Educação do Campo. Ocorreram eventos em âmbito nacional nos quais discutia-se questões acerca da educação pública para os camponeses, debates que consideravam os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos dentre outros aspectos.

Durante os eventos, discutiu-se os anseios da população, bem como questionamentos acerca da formação ofertada aos indivíduos, formação pautada apenas nos interesses econômicos e políticos da classe dominante brasileira (SANTOS, 2017, p. 215). Ressalte-se que fatores como a investida mundial do movimento reformador, associada a fatores econômicos, corroboraram enquanto fatores impulsionadores das reformas educacionais no Brasil, que a partir da década de 1990 dá início à importantes transformações educacionais.

Na década de 1990, transformações importantes ocorreram na organização e gestão de sistemas educacionais de todo o país. Normativas e reformas administrativas, bem como definições de currículos nacionais, elaboração de sistemas de avaliação de larga escala e mudanças no financiamento da educação, são alguns dos principais aspectos do que à época denominou-se modernização educativa e da qualidade do ensino objetivando uma reestruturação produtiva.

A respeito deste período, Fernandes (2014, p. 24) afirma que “neste momento [...] surgiu um discurso de modernização educativa e da qualidade de ensino, com o apoio do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)”. Sua proposta apresentava questões pertinentes à qualidade e à formação do trabalhador. Ainda segundo Fernandes (2014, p. 24), a proposta tinha como principal argumento o da iminente necessidade do potencial trabalhador brasileiro de adquirir “requisito para entrar no mercado competitivo, em uma época de globalização econômica regida por critérios de competência e competitividade”.

A política de FHC, para Fernandes (2014, p. 24) “[...] seguia a cartilha de organismos internacionais como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. (FERNANDES, 2014, p.

24)”. No entanto, para Libâneo, Oliveira e Tosch (2003), a reforma educacional no Brasil iniciou-se com numerosas ações, sendo que os recursos financeiros destinados à estas ações foram insuficientes para a manutenção e o desenvolvimento do ensino sugeridos no projeto e educação para o país. Como aponta Pereira (2008, p. 5),

A forma como o projeto foi apresentado e a LDBEN foi aprovada permite-nos afirmar que os interesses nela contidos nada mais são do que a configuração das mudanças ocorridas no processo de reprodução do capital [...] com essa legislação, abriram-se as possibilidades para que a educação, de fato, correspondesse aos interesses do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Este novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, exigia mudanças na formação dos trabalhadores, para assim, garantir o movimento contínuo de produção, atendendo assim à demanda do mercado mundial. Fernandes (2014, p. 4) afirma que um dos documentos que mais se aproxima da visão de educação considerada ao atual momento histórico é o Relatório da UNESCO, organizado por Jacques Delors, publicado no Brasil em parceria entre a UNESCO e o MEC.

Este documento, com o título “Educação, um tesouro a descobrir”, é fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, na Tailândia, 1990, convocada pelo Banco Mundial, UNESCO, Unicef e PNUD. Sobre este documento, Fernandes (2014, p. 4) afirma que “as reformas educacionais ocorridas nos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, estão ancoradas nos mesmos pressupostos”, o que endossa nosso entendimento de que este projeto de sociedade em voga, está fundamentado na ideologia que subsidia o capitalismo dominante. Para Fernandes (2014, p. 4), “nesse projeto, a educação escolar é vista como a melhor ferramenta para que os indivíduos aceitem como “natural”, o desemprego estrutural e as diferenças econômicas e sociais decorrentes da reestruturação do capitalismo globalizado e neoliberal”.

Com a aprovação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e em conformidade com o que diz Fernandes (2014, p. 4), a forma como a LDB foi aprovada permite observar os interesses nela contidos, dentre os quais, a configuração de mudanças ocorridas no processo de reprodução do capital, o que possibilitou, desde sua tramitação na Câmara (1992-1993), um modelo de educação que atendesse, de fato, aos interesses do capitalismo.

A proposta curricular implementada no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi apresentada em 1990, com o claro objetivo, segundo o documento de Brasil (1999, p. 11), “de expandir e melhorar a qualidade do ensino para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constantes mudanças. Ainda conforme Fernandes (2014, p. 6), esse documento de caráter não-obrigatório, situa-se historicamente no contexto de ampliação da participação

política no país. Importante ressaltar que, ao elaborar o documento, não houve participação de setores educacionais nas discussões dos Parâmetros (FERNANDES, 2014, p. 6). Assim, um dos objetivos do governo, com a implementação dos PCNs, foi inserir e expandir nas escolas o projeto de sociedade idealizado pela reforma do Estado. Sobre isso Fernandes (2014, p. 6) aponta

Os valores inculcados entre 1995 e 1998 no ensino fundamental se consolidaram nos anos seguintes no Ensino Médio, transformando as escolas em instituições de aprendizagem centrada no aluno, no professor e na gestão eficiente. Para a difusão deste projeto no Brasil, a UNESCO teve papel central tanto no estabelecimento das diretrizes incorporadas pela nova LDBEN quanto no financiamento da reforma curricular.

Os parâmetros e diretrizes para a educação nacional sofreram, em sua elaboração, forte influência do proposto pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Fernandes (2014, p. 6) afirma que a “influência da UNESCO na reforma educacional brasileira é bastante visível, pois ao analisar o Relatório da UNESCO e os PCN do Ensino Fundamental do MEC, encontramos algumas similaridades”. Logo, observa-se que o proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sofre influência direta do que é ditado pela política educacional global.

Pensar a escola no contexto do campo, conduz-nos a pensá-la enquanto lugar de incorporação das ideias da modernidade, e assim, enquanto espaço urbanocentrado, pois suas demandas são direcionadas para os aspectos que marcam a cidade (FARIAS e FALEIRO 2020, p.8). Esta percepção reforça o entendimento que, da égide da modernidade eurocêntrica e colonial, a escola se constrói enquanto espaço onde os processos pedagógicos institucionais se articulam para a materialização de um país com base na modernidade/colonialidade (FARIAS e FALEIRO 2020, p.9). Dentre as dinâmicas neocoloniais situam-se algumas práticas como:

Expropriar dos territórios, da terra, do lugar, desenraizar para submeter. Nessa consciência sem lugar, sem direito a lugares de direito, se aproximam na diversidade de coletivos em ações e movimentos. Na medida em que essas vivências e identidades de sem lugares de direito se aproximam e fortalecem, ampliam-se as lutas por ocupar a pluralidade de territórios cercados de que foram e continuam segregados. Ocupar a diversidade de espaços em que as relações sociais e políticas se materializam (ARROYO, 2014, p.142).

4 ESCOLAS DO CAMPO ENQUANTO EXTENSÃO DA COMUNIDADE: APONTAMENTOS DE UM PROJETO DE SILENCIAMENTO EM CURSO.

A educação sempre esteve em pauta nas reivindicações dos movimentos sociais do campo posto que, uma marca da história dos movimentos sociais, em sua diversidade, é lutar

por espaços, porque a segregação espacial é um traço que vem desde a colonização (ARROYO, 2014, p. 142).

Neste contexto, a escola historicamente tem se colocado como o lugar de difusão e homogeneização de sujeitos predispostos (brancos, elites, urbanos) a se encaixarem dentro dos critérios da modernidade Farias e Faleiro (2020, p.9), ao tempo em que houve inserções das mulheres, negros, camponeses e índios que foram introduzidos nesses espaços escolares, mas há uma infinidade de critérios que permanecem inferiorizando-os e (re) produzindo modelos de dominação (FARIAS e FALEIRO 2020, p.9).

A diversidade de lutas por espaços revela a consciência da centralidade de sua expropriação nos processos de opressão, segregação marginalização de que os sujeitos são vítimas ao longo da nossa história (ARROYO, 2014, p.142). Todavia, é importante salientar, conforme Farias e Faleiro (2020) que,

[...] quando se refere a grupos que legitimam e (re) produzem a colonialidade, não se refere somente aos sujeitos de origem europeia, mas também aos próprios grupos (elites locais) brasileiros que se beneficiaram e exerceram o processo de dominação eurocêntrica, com base na modernidade, branca e no urbanocentrismo – as elites intelectuais, religiosas, políticas, latifundiárias. Assim, a crítica se dá a todos esses sujeitos, que subordinaram e subordinam através do eixo da modernidade/colonialidade, os povos negros, indígenas, as mulheres e os povos do campo (FARIAS e FALEIRO, 2020, p.9).

As dinâmicas neocoloniais no contexto da educação brasileira remetem ao percurso da colonização – *Brasil Colônia (1500 – 1822)*, percurso no qual a escola se torna espaço de articulação e difusão cultural, que atua fortemente na formação da elite que comandaria novas terras, silenciando os outros sujeitos ou moldando-os aos parâmetros eurocentrados, apagando seus modos de ser e de estar no mundo (FARIAS e FALEIRO, 2020, p. 9). Neste sentido, a centralidade formadora das lutas por terra, território, teto, escola os coletivos populares estendem suas ações para outros espaços, para seus lugares de justiça, do poder, do conhecimento (ARROYO, 2014, p.242).

Logo, a constituição de territórios em diferentes campos, dentre outros o campo da educação, são condições essenciais na formação do sujeito do campo em seus espaços de produção de vida (FERNANDES, 2008, p.24). Miguel Arroyo ao retratar as lutas por escola enquanto espaços de conhecimento, indica

Espaços que foram segregados porque apropriados, cercados feito latifúndios. As suas pressões, por entrar nestes territórios cercados, por ocupá-los são formadoras e os leva a que suas lutas por terra, espaço, teto venham atreladas a lutas por escola, a partir da educação infantil, fundamental e médio, até por acesso à universidade, por ações afirmativas, por estar nos lugares reservados de formulação de políticas, de avaliação, de alocação de recursos, [...] essa diversidade de lutas por espaços revela a consciência

da centralidade de sua expropriação nos processos de opressão, segregação e marginalização de que são vítimas ao longo de nossa história (ARROYO, 2014, p. 242).

Estudos e pesquisas recentes revelam que somente entre os anos de 2007 a 2015 um quantitativo expressivo de escolas do campo foi paralisado e/ou extinto em todo o Estado de Sergipe (CORREIA, 2018, p. 97). Para além da quantidade exorbitante de escolas extintas em Sergipe, que chegou a 74 unidades apenas em 2012 (BRASIL, 2015), os dados apontam que centenas de unidades escolares rurais estão sendo paralisadas ano a ano.

Segundo a autora Correia (2018, p.97), ao serem inseridas como paralisadas no sistema do INEP, as escolas permanecem com este status por anos, podendo, em alguns casos, reabrem e paralisarem novamente. Ainda segundo Correia (2018), em diversos casos, as escolas extintas já estiveram paralisadas por um ou mais anos nos Censos Escolares, chegando a um total de 441 escolas paralisadas no ano de 2011 em todo o Estado.

Estes dados corroboram para a compreensão das informações constantes no site do INEP acerca das escolas fechadas do município de Cristinápolis-SE. Ao buscarmos informações na plataforma do INEP, encontramos dados de escolas que constam como paralisadas. Correia (2018) apresenta dados sobre as escolas fechadas em Sergipe mostrando o número de escolas rurais extintas no Estado, através da análise dos Censos Escolares, evidenciando que houve um gradativo aumento entre os anos de 2007 e 2011.

Em 2007 foram extintas 09 escolas do campo; em 2008, 16 unidades; em 2009, mais de 15. Em 2010, houve 20 novas extinções e em 2011 somamos mais 33 escolas extintas. Correia (2018), evidencia também que houve um considerável aumento no ano de 2012, quando um total de 73 escolas rurais foram decretadas como extintas. Em 2013, mantém-se a média observada nos anos anteriores a 2012, com o fechamento de 28 escolas. Em 2014 foram 39 extinções e em 2015 observamos outro aumento considerável: 63 escolas deixaram de funcionar, totalizando 296 unidades escolares extintas no período pesquisado Correia (2018, p. 98). A pesquisadora ressalta que:

Ao averiguarmos dentro deste quantitativo geral de 296 unidades quantas foram extintas ano a ano por município, organizamos os dados por territórios e constatamos que apesar de os municípios do Alto Sertão terem somado 75 unidades extintas entre 2007 e 2015, eles estão em segundo lugar, depois dos municípios que compõe o Centro Sul: território sergipano que teve mais escolas extintas, somamos 87 escolas em nove anos. Em terceiro lugar aparece o Sul com 42, e na sequência o Agreste com 33, Baixo São Francisco com 27, Médio Sertão com 25, Grande Aracaju com 6 e Leste sergipano com o menor número, apenas 1 escola rural extinta no período em estudo. (CORREIA, 2018, p. 99).

Conforme dados levantados, notadamente a região Centro-Sul de Sergipe foi o território com o maior número de escolas do campo extintas, território que engloba o município de Cristinápolis e suas comunidades, contexto territorial desta pesquisa. O estudo de Correia (2018) revela ainda que é prática corrente nos municípios, antes de fecharem a escolas, informá-las ao INEP como desativadas.

Essas escolas fechadas aparecem para o MEC como paralisadas, especificamente quando não se consegue amparo legal que justifique o fechamento em definitivo. Como estratégia para fechar a escola, utilizam outro termo ao informar ao INEP, definindo a escola no status de “paralisada” que, segundo a autora, às vezes permanece com este status de paralisada por anos, até chegar ao ponto de conseguir justificar, que a escola pode ser fechada por falta de alunos (CORREIA, 2018, p. 97). Ainda de acordo com Correia (2018), ao consultar o setor responsável por compilar os dados acerca das escolas fechadas, paralisadas ou desativadas, o setor da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, informou que as escolas paralisadas não necessariamente deveriam ter um documento oficial produzido imediatamente após sua extinção. Sobre isso (CORREIA, 2018, p. 98).

5 CONSIDERAÇÕES

Este artigo tem o intuito de trazer algumas reflexões acerca da Educação do Campo no contexto do fechamento de escolas em Sergipe. Seu caráter expositivo, busca provocar análises embasadas nas relações de poder capitalista mundial, no sentido das políticas de desativação de escolas no meio rural. Os estudos até então realizados nesta pesquisa, que está em andamento, revelaram que a educação sempre esteve em pauta nas reivindicações dos movimentos sociais do campo posto que, uma marca da história dos movimentos sociais, em sua diversidade, é lutar por espaços, porque a segregação espacial é um traço que vem desde a colonização. Mostraram ainda que a escola historicamente tem se colocado como o lugar de difusão e homogeneização de sujeitos predispostos (brancos, elites, urbanos) a se encaixarem dentro dos critérios da modernidade. Evidenciando assim, o que traz as pesquisas recentes, **ao** revelarem que somente entre os anos de 2007 a 2015 um quantitativo expressivo de escolas do campo foi paralisado e/ou extinto em todo o Estado de Sergipe (CORREIA, 2018, p. 97). Para além da quantidade exorbitante de escolas extintas em Sergipe, dados apontam que centenas de unidades escolares rurais estão sendo paralisadas ano a ano.

Portanto, promover estudos e investigações, situando os sujeitos do campo, campo enquanto lugar de vida, de trabalho, de conflitos e do cultivo da terra se faz necessário para compreendermos o decurso deste crescente processo de fechamento de escolas do campo,

política em grande parte determinada pela esfera estadual, seguida pelos municípios. Processo cujos complicadores desembocam nos povos do campo. Logo, a constituição de territórios em diferentes campos, dentre outros o campo da educação, são condições essenciais na formação do sujeito do campo em seus espaços de produção de existência e de subsistência, com ênfase no trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, C. A. **Educação do campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. **Educação do campo**: marcos normativos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Brasília: SECADI, 2012.
- BRASIL. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.
- CORREIA, E. S. **O fechamento das escolas do campo em Sergipe**: territórios em disputa (2007-2015). 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil. Antônio Márcio Buainain (Editor). Editora da Unicamp, 2008.
- FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.
- IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/cristinapolis/panorama>, 2020.

PRÁTICAS AVALIATIVAS EM CONTEXTOS DE ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

Danyelle Moura dos Santos¹

RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de refletir acerca dos limites e possibilidades para a prática avaliativa alinhada às peculiaridades existentes nas escolas/classes multisseriadas do campo. Além de expressar a relevância da valorização a cultura e identidade rural, bem como, contribuir através de processos avaliativos que busquem a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes nessa sociedade tão plural. Diversos são os desafios que os professores encaram em escolas/classes multisseriadas, como por exemplo, a questão da formação docente, a escassez de recursos didáticos apropriados, as infraestruturas institucionais precarizadas e um currículo de cunho “urbanocêntrico” distanciado das realidades escolares. Desta forma, por aproximações teóricas-conceituais da pesquisa de Mestrado em desenvolvimento buscamos discutir algumas questões referentes as práticas avaliativas em contextos de escolas/classes multisseriadas do campo. Para tal, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo analítico.

Palavras-chave: Escolas/classes multisseriadas. Educação do Campo. Avaliação da Aprendizagem.

ABSTRACT

The present work aims to reflect on the limits and possibilities for the assessment practice aligned with the peculiarities existing in the multigrade schools/classes in the field. In addition to expressing the relevance of valuing rural culture and identity, as well as contributing through evaluation processes that seek to train critical, reflective and conscientious citizens in such a plural society. There are several challenges that teachers face in multigrade schools/classes, such as the issue of teacher training, the scarcity of appropriate teaching resources, precarious institutional infrastructure and an “urban-centric” curriculum far removed from school realities. In this way, by theoretical-conceptual approaches of the Master's research in development, we seek to discuss some issues related to evaluation practices in contexts of multigrade schools/classes in the field. For such, it is a bibliographical research of analytical descriptive character.

Keywords: Schools/multigrade classes. Countryside Education. Learning Assessment.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira prevalece até os tempos atuais um estereótipo das pessoas que moram na zona rural como inferiores e atrasados e que não é necessária muita escolarização para trabalhar no campo, esses paradigmas são alguns dos quais a população campesina

¹ Mestranda em Educação – UEFS, Pedagoga - UEFS. danyelle31@hotmail.com.br

enfrenta. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado, sendo assim, todos os cidadãos têm direito a uma educação de qualidade e no campo não deve ser diferente. A escola do campo sofre com a precariedade e convive com as ameaças de fechamento de escolas, a luta dos povos do campo e dos movimentos sociais por uma educação próxima a sua residência precisa ser atendida, e a voz desses povos precisa ser ouvida. Embora a multisseriação seja uma realidade presente nas escolas brasileiras localizadas no campo, dificilmente encontramos políticas públicas educacionais para a melhoria das condições de trabalho nas instituições de formato multisseriado (HAGE, 2014).

As escolas/classes multisseriadas são predominantes na zona rural e são compostas por estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idades, em uma mesma sala de aula sob a responsabilidade de um único/a professor/a. Hage (2011) aborda que as escolas multisseriadas antecedem o debate da Educação do Campo (enquanto política pública e prática pedagógica), mas atravessam esta discussão por serem instituições ainda presentes e atuantes no rural brasileiro. O presente trabalho é um recorte da pesquisa ainda em andamento no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e tem por finalidade socializar reflexões iniciais obtidas a partir da participação como aluna regular do curso e da pesquisa em processo de realização que tem por finalidade discutir questões referentes a avaliação da aprendizagem escolar em contextos educativos de multissérie, buscando identificar os limites e possibilidades para a construção de uma prática de avaliação da aprendizagem alinhada às especificidades das escolas/classes multisseriadas.

Faz-se necessário considerar os desafios da prática pedagógica nas escolas/classes multisseriadas em territórios rurais inseridos na Educação do Campo, e essencial trazer a tona a precarização do trabalho docente, a debilidade na formação docente, o paradigma urbanocêntrico seriado e a sobrecarga de trabalho, que são fatores que provocam empecilhos na organização do trabalho pedagógico. Desse modo, deve ser constante a luta por direitos e reconhecimento das diversidades, não se deixando ocupar por invisibilidades, exclusões e precariedades.

2 METODOLOGIA

Durante muito tempo a Educação do Campo foi invisibilizada perante as políticas públicas para o campo, impossibilitando a garantia de uma educação de qualidade que leva em consideração as relações humanas e culturais dos povos do campo e da floresta, que só foi constituída como um direito através de muitas lutas dos movimentos sociais. Este estudo trata-

se de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo analítico tendo em vista a fundamentação teórica e metodológica para aquisição de informações e interpretações acerca do tema. É uma pesquisa de cunho qualitativo, pois expõe as concepções e ideias dos autores. O levantamento dos textos ocorreu em virtude da necessidade de compreender e discutir acerca da avaliação da aprendizagem escolar em contextos de multisseriação.

3 DESAFIOS DAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS

A educação passou e passa por diversas mudanças, inclusive no que diz respeito às políticas educacionais, nesse sentido é perceptível que as mudanças são lentas e na educação do campo percebe-se pouca evolução no que diz respeito aos avanços nas políticas para esses sujeitos. Desse modo, como dito anteriormente, o debate se aprofundou no Brasil desde o início da organização dos MST's e de outros movimentos que defendem uma educação de qualidade para os povos camponeses.

Até o início do século XX não havia interesse dos governantes pela educação dos trabalhadores camponeses, a ideia que esses povos não precisavam de escolarização, visto que, a ideia que estavam fadados ao trabalho braçal era disseminada principalmente pelo Estado, que se isentava de assistir esses povos com os seus direitos. No século XXI, e décadas após a política de Educação do Campo entra em sua dinâmica de reconhecimento, e as Classes e Escolas Multisseriadas ainda demandam estudos e atenção. Segundo Hage (2014) as escolas/classes multisseriadas são compostas pela heterogeneidade, uma vez que reúnem grupos de diferentes idades, séries, sexos, interesses e níveis de aproveitamento. Diante disso, as escolas/classes multisseriadas acontecem preferencialmente na zona rural, pois a população é reduzida, há uma carência de professores e ainda há a dificuldade de locomoção, condições que favoreceram o surgimento das escolas/classes multisseriadas.

Hage (2011) alerta para as precárias condições que as escolas/classes multisseriadas enfrentam, como prédios em situações inadequadas, sem ventilação, sem banheiros, ou seja, sem uma estrutura básica para o seu funcionamento. Além disso, muitos professores e estudantes enfrentam dificuldades em relação à longa distância para chegar à escola, muitas vezes dependendo de transporte ou tendo que percorrer a pé, grandes distâncias. Ainda há a questão da falta da merenda escolar que interfere diretamente no rendimento dos estudantes.

Outro desafio trazido por Hage (2011) se refere a organização do trabalho pedagógico curricular, isso acontece porque nessas escolas há uma diversidade de séries e idades, e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito diverso e por vezes os professores acabam optando pelo uso do livro didático. Desse modo, as escolas/classes multisseriadas vêm assumindo um

currículo urbanocêntrico, dissociado da cultura dos povos do campo, descaracterizando o saber de acordo com a realidade dos alunos. Souza (2012, p. 752) alerta que “em torno de 50% das classes são multisseriadas nas escolas localizadas no campo e, em muitas delas, o professor acumula funções de coordenador pedagógico e gestor. Por conta disso, ele tem pouca oportunidade de participar de grupos de estudos”. O acúmulo de funções torna ainda maior a responsabilidade desses professores, tornando o trabalho mais desgastante e o docente sobrecarregado.

Hage (2011) também destaca que as escolas/classes multisseriadas lutam para existir e resistir, elas são de fundamental importância e foram conquistadas a partir de diversas lutas, já que possibilitam que os povos do campo tenham acesso à escola no local onde residem e que possam permanecer no seu local de origem, se for a sua vontade. Outra problemática existente se refere a insatisfação dos povos do campo em relação às escolas/classes multisseriadas e muitas vezes “[...] consideram a existência dessas escolas um ‘problema’, responsável pelos prejuízos ao processo de escolarização do campo” (HAGE, p.5, 2011). No entanto, esse pensamento advém da precariedade e falta de condições dignas, materiais e imateriais de vida no campo, que faz com que os estudantes não sintam orgulho das suas escolas, preferindo estudar em escolas urbanas.

As políticas públicas sancionadas para a melhoria da educação do campo estão ancoradas na Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no Art. 28, que propõe a adequação da organização escolar e metodológica contemplando as vivências do campo. As políticas de Educação do Campo estão regulamentadas especialmente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo (2002). Em seus artigos 4º e 5º salientam em relação à organização curricular que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

A lei vigora, contudo, na realidade presenciamos outra realidade. No modelo destinado às escolas brasileiras do campo prepondera um currículo urbano que preconiza a ideia que é preciso sair do campo para buscar melhorias econômicas e sociais. A educação do campo desde suas origens foi subalternizada e ficou ainda mais com a expansão do neoliberalismo, que propõe o fechamento das escolas do campo com a ideia de que estudantes deveriam ser transportados para municípios maiores, desse modo, a existência de escolas do campo é um ato de resistência e garantir o não fechamento das escolas é extremamente necessário. Segundo

Caldart (2008) as lutas sociais são a base da Educação do Campo, que nasce de uma ideologia que contrapõe a ideia de que o campo é apenas para a produção, todavia o campo também é local de sujeitos de direitos e que devem ter a sua cultura reconhecida.

A Educação do Campo deve ser observada não apenas como uma modalidade de ensino, mas principalmente como um direito conquistado ao longo de anos através de lutas dos movimentos sociais e sociedade civil em busca da garantia de políticas públicas efetivas que valorizassem a cultura, a identidade e a diversidade de seu povo. Os povos camponeses passaram muito tempo sem visibilidade pelo poder público e pelas políticas públicas que não levavam em consideração suas singularidades e modos de viver. Por isso, é essencial que a educação escolar aconteça no local próximo a residência dos estudantes, sem a necessidade de se deslocar para os centros urbanos. Sendo assim, através destes processos educativos as famílias camponesas podem estabelecer relações com a instituição escolar, construindo uma aprendizagem que fortaleça a identidade e valorize a escola e o campo como um espaço de aprendizagens múltiplas.

Uma das querelas que as escolas do campo vêm sofrendo diz respeito ao seu fechamento, prioritariamente as classes/escolas multisseriadas, e a utilização do transporte escolar, em decorrência do avanço das políticas neoliberais que ocorreram nos anos 1990, como abordam os autores Janata e Anhaia (2015). Considero lembrar os desafios da prática pedagógica nas escolas/classes multisseriadas em territórios rurais, importante ressaltar os desafios da prática pedagógica, entre eles: a debilidade do trabalho docente, a fragilidade da formação de professores para atuarem nessas escolas e classes e a falta de recursos e equipamentos.

Souza (2012) destaca que a partir dos anos 1980 surge o fenômeno de fechamento e nucleação de escolas do campo. Muitas escolas foram fechadas com a justificativa de que o número de estudantes não era suficiente para manter as turmas e classes escolares. O fechamento das escolas ratifica a ideia errônea de que o campo está mais esvaziado e que os povos camponeses que lidam com a terra não necessitam estudar. As nucleações surgem, uma vez que as escolas localizadas no campo são fechadas, e os alunos são transferidos para outras escolas distantes, ocasionando cansaço aos alunos e o risco de acidentes nas estradas. Esses processos dificultam a efetivação de uma educação do campo de qualidade e que leve em consideração as especificidades dos povos camponeses.

A nucleação surgiu com o argumento de melhoria da qualidade do ensino, separando os alunos de forma seriada. Entretanto, o que ocorreu foi uma maior precarização e redução de investimentos na educação destinada aos sujeitos camponeses e a substituição das

escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar. A escola próxima de casa possibilita um maior envolvimento dos pais, e envolve toda a comunidade, além de valorizar a cultura do povo daquela região. Souza (2012, p. 757) ratifica que [...] “a gênese da educação do campo está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso”. Corroborando com a ideia da autora, o campo é lugar de luta, de trabalho, e resistência. Os estudantes do campo têm o direito à educação própria para eles, contextualizada com as suas vivências.

A política de nucleação e a oferta de transporte aos alunos é um retrocesso na luta por uma educação do campo de qualidade no local em que residem. Assim sendo, devemos problematizar os desafios enfrentados pelas escolas/multisseriadas, e não pensar que as transformando em classes seriadas os problemas seriam resolvidos, visto que, à medida que isso ocorre estaremos corroborando para o avanço das nucleações e a utilização do transporte escolar, favorecendo assim o fechamento das escolas/classes multisseriadas.

Nos tempos atuais, o cenário das multisséries foi impactado diretamente devido a Pandemia da Covid-19, visto que, as escolas e os responsáveis não têm subsídios suficientes para que ocorram as aulas remotas, pois, faz-se necessário recursos como: internet, e materiais específicos que muitas vezes são escassos para os estudantes que residem no campo, houve um certo descaso das políticas públicas em ofertar acesso aos meios digitais nas zonas rurais que está se reverberando na atualidade, a falta de recursos influencia ainda mais no acesso à educação, devido muitos estudantes não terem como acompanhar as aulas remotas e as atividades propostas, e além do mais, muitos docentes não tem familiaridade para utilizar esses recursos digitais.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

Concernente ao debate sobre a avaliação faz-se necessário conhecer a concepção dos autores acerca do tema. Em várias circunstâncias da vida das pessoas há momentos que passarão por processos de julgamento de valores, esse processo é concebido como avaliação. Avaliar é originário do latim e decorre da composição *a-valere*, que significa “dar valor a”. De acordo com Haydt (1995, p. 10) “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores”. A avaliação consiste em um processo interpretativo, dado que, é um julgamento com base em critérios ou padrões.

A avaliação está presente em atividades de profissionais de diversas áreas e no campo da educação temos uma diversidade de aspectos e dimensões atrelados à categoria “Avaliação”: a avaliação institucional, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação dos alunos, a avaliação das práticas docentes, entre outras.

Em uma perspectiva tradicional de educação segundo Vasconcellos (2007), a concepção de avaliação de professores tem uma tendência de punir os alunos, apontando as suas falhas, criticando e classificando-os, exercendo a avaliação da aprendizagem escolar de forma inadequada e arbitrária. Haydt (1995, p. 7) destaca que “frequentemente o termo avaliação é associado a outros como exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência”. É preciso uma análise a respeito do entendimento de avaliação como julgamento de resultados, visto que essa visão é equivocada e resquício de uma pedagogia tradicional.

O ensino multisseriado é predominante na zona rural e essas escolas e classes são por vezes a única opção do estudante ser escolarizado na localidade em que reside, em contrapartida não são reconhecidas nas políticas educacionais como deveriam, diante disso, os docentes passam por obstáculos no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse descaso e menosprezo por parte do poder público demonstra uma tentativa de aniquilamento de um modelo que contempla a maioria das populações que residem na zona rural. A lógica da seriação, a falta de recursos e estrutura física nas escolas, e a falta de formação docente, ocasionam uma avaliação da aprendizagem escolar dissociada da realidade desses sujeitos, uma avaliação que contempla a lógica capitalista de competição, exclusão e classificação. Desta forma, faz-se necessário outra concepção de avaliação da aprendizagem escolar, que tenha como objetivo principal a aprendizagem, através de um processo de redirecionamento da principal função da escola que são: ensinar e aprender.

Avaliar no contexto de escolas/classes multisseriadas necessita ter como pilar a diversidade que constitui a multissérie e a identidade cultural dos povos do campo. Torna-se imprescindível a superação do modelo urbano que não contempla as singularidades do povo campestre. O modelo seriado utilizado com o fragmento das séries de forma anual condiciona uma rigidez e submete os estudantes a um processo constante de provas e testes como condição para que sejam aprovados para a série subsequente.

Uma avaliação a serviço da melhoria do processo de ensino e aprendizagem carece considerar os aspectos considerados por Vasconcelos (1998), para romper com a lógica classificatória e excludente; novas práticas precisam ser pensadas e adotadas no contexto da multissérie, dando espaço para a valorização da heterogeneidade, a diversidade, aos saberes culturais dos estudantes; cedendo espaço para as interações entre os alunos e a ajuda mútua, a

construção de conhecimentos que propiciem a cada discente o entendimento do seu lugar na sociedade, de forma crítica, além de qualidade de vida e acesso à educação no lugar em que reside, sem necessitar ir para escolas urbanas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem escolar desenvolvida em contextos de educação do campo e das escolas/classes multisseriadas pleiteia levar em consideração as singularidades dos sujeitos, servindo de subsídio para que os docentes se atentem ao ensino direcionado para a valorização da cultura desses indivíduos. Entretanto, o paradigma curricular seriado, disciplinário e segmentado é o que acaba adotado nas escolas multissérie, desconsiderando as especificidades culturais e as singularidades de cada sujeito. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem escolar tem operado no sentido de tentar garantir a homogeneidade, desconsiderando o tempo e o ritmo de aprender de cada indivíduo e contribuindo para ampliar a distorção idade-série e a reprovação escolar.

Diante dos pressupostos mencionados, esta pesquisa concebe que os processos de avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo precisam ser realizados de maneira que busque a formação do sujeito como um todo, valorizando seus conhecimentos, para isto, fazem-se necessárias formações continuadas. Muitas vezes os docentes que atuam em escolas/classes multisseriadas sentem-se sozinhos, e acabam exercendo uma prática descontextualizada com a realidade dos estudantes do campo. Essa falta de formação implica no fracasso de alguns estudantes, visto que não conseguem estabelecer relações entre o currículo escolar e as peculiaridades do campo. Também há muitas vezes a falta de apoio pedagógico das Secretarias Municipais de Educação, e a escassez de políticas públicas de formação para os professores que atuam em escolas/classes multisseriadas do campo. A avaliação da aprendizagem no contexto da multissérie carece dialogar com todas as referências, princípios e diretrizes produzidos por aqueles que defendem uma educação de qualidade para as escolas do campo. E dialogar também com os sujeitos múltiplos, dinâmicos e subjetivos que com seus modos de viver e produzir dinamizam o contexto campesino e a sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em:
18 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB 9394/96. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Clarice Aparecida dos Santos (org). Brasília: INCRA, MDA (NEAD Especial), 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A multissérie em pauta**: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida B.; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011 a. 192p.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez, 2014.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 5º. ed.- São Paulo: Ática, 1995.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo**: reflexões para a formação docente. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educ. Soc., Campinas. V. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set.2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17ª ed. – São Paulo: Liberdade, 2007.

TRAJETÓRIA (AUTO)BIOGRÁFICA: OS (DES) CAMINHOS DE UMA JOVEM RURAL

Ana Tamires Oliveira Braz ¹
Andrea Abreu Astigarraga ²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal fazer uma descrição e análise (auto)biográfica do meu percurso da escola básica ao ensino superior, no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, considerando a minha origem na zona rural. Destaco a identificação das principais políticas educacionais de apoio ao jovem rural e como elas trouxeram benefícios para o meu processo formativo. Os autores citados no referencial teórico são: Passeggi (2011 e 2016); Monberguer (2008); Pineau; Le Grand (2012), Souza (2009); Pimenta (1997, 2012), Lima (2012), assim como, algumas resoluções e artigos das leis brasileiras, sobre educação do campo. A metodologia foi a pesquisa (auto)biográfica. O desfecho do texto se dá as concepções da importância de tais projetos e leis de contemplação aos estudantes do campo e como foram essenciais efetivação do ensino superior, conscientizando também dos benefícios para a formação de se um acadêmico participativo no campo universitário.

Palavras-chave: (Auto) biografia 2. Jovem rural 3. Educação do campo

ABSTRACT:

The main objective of this article is to make a description and (auto)bi analysis of my journey from elementary school to higher education, in the Pedagogy Course at the State University Vale do Acaraú-UVA, considering the origin in the rural area. I highlight the identification of the main educational policies to support rural youth and how they brought benefits to my training process. The authors cited in the theoretical framework are: Passeggi (2011 and 2016); Monberger (2008); Pineau; Le Grand (2012), Souza (2009); Pimenta (1997, 2012), Lima (2012), as well as resolutions and articles of Brazilian laws on rural education. The methodology was (auto)biographical research. The teaching project of the higher education course takes place as an effective approval of higher education projects and as an implementation of higher education projects, also becoming aware of the benefits of participating in such projects in the university field.

Keywords: (auto) biography. Rural youth. Countryside Education.

1 INTRODUÇÃO

1 Graduada em Pedagogia, Professora da Rede Pública da cidade de Fortaleza – Ce, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa (auto)biográficas - GEPAS

2 Professora Doutora, Universidade estadual Vale do Acaraú – UVA, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas (auto)biográficas – GEPAS, astigarragaandrea@yahoo.com

A formação marcada pelos estudos e pesquisas (Auto) biográficas, juntamente a vontade de expressar as principais dificuldades enfrentadas por mim em prol da minha saída da vida no campo para o ingresso, permanência e conclusão na universidade, fomentaram a construção desse artigo. Outros fatores essenciais foram a participação do processo de monitoria da disciplina História Social da Criança, e do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto) biográficas (GEPAS), a participação como bolsista Cnpq/PIBIC, no projeto: As infâncias de ontem e de hoje: o desenvolvimento humano nas relações intergeracionais de universitários do Curso de Pedagogia da Universidade estadual Vale do Acaraú - UVA.

Oriunda da realidade de acadêmica de zona rural e com condições socioeconômicas média-baixa, ingressar, permanecer e concluir a universidade foi um desafio. Desafios esses que foram superados graças a esforços próprios e a fatores externos, os quais saliento, a importância dos benefícios sociais como Bolsa Família e Bolsa de Permanência na Universidade. Os desafios que um jovem do campo enfrenta para permanecer na universidade são diversos, dado que, para estudantes advindos do interior como eu, estudar fora é sinônimo de romper barreiras e provocar mudanças pessoais ou familiares. Alguns estudantes com ajuda financeira dos pais e de bolsas de estágio, conseguem dividir apartamentos e gastos com colegas e morar em Sobral onde fica localizada a UVA.

Esse artigo tem como objetivo principal descrever e analisar estas experiências acadêmicas e profissionais e as marcas da minha formação; além de identificar as principais políticas de apoio ao jovem rural e como elas se manifestaram durante o meu processo formativo. A concretização da descrição dessa experiência foi possível através do ato de (auto) biografar-me, descrevendo, assim, os principais fatores que auxiliaram na permanência e finalização da minha graduação.

Diante dessa observação, vejo em minha (auto)biografia a possibilidade não apenas de descrever a minha história e vivência, mas de colocar-me como uma representação de tantos outros acadêmicos que passaram e tiveram as mesmas dificuldades e dependências que eu. Além de que, pude analisar a efetivação de programas sociais e sua importância na vida de muitos estudantes de origem humilde, e o quanto esses contribuem para a diminuição da desigualdade social, possibilitando o acesso ao ensino superior e a mobilidade social.

Sabe-se que a “utilização das escritas de si no processo de formação redimensiona, portanto, o papel atribuído ao sujeito” (PASSEGGI, SOUSA, VICENTINA, 2011, p.374) A partir disso, depreende-se que o método de pesquisa (auto)biográfico nos proporciona a experiência de dar sentido ao “EU” como ser próprio e independente, sem precisar de fama ou atos extraordinários para ter uma autobiografia valorizada.

2 METODOLOGIA

O método de pesquisa (auto) biográfico é caracterizado pela permissão que o sujeito tem de fazer o resgate das suas memórias através da narrativa de si, podendo ser realizada de forma escrita ou oral, promovendo um olhar sobre o próprio “eu” em todas as dimensões da vida. No meu caso, a (auto)biografia é sobre o meu percurso de formação social, acadêmica e profissional, que surgiu a partir das críticas a objetividade das metodologias positivistas.

[...] a (auto) biografia possibilita a compreensão das circunstâncias no espaço-tempo e suas relações coletivas e individuais que compõem as narrativas de vida. Dessa forma, as narrativas de si provocam um processo educativo a partir de sua história de vida e das dimensões pessoais, profissionais, relacionais, que por sua vez, desenvolve no sujeito uma análise e interpretação no seu processo formativo. (AVELINO; ASTIGARRAGA 2017, p.4)

Reforçando essa compreensão, tomamos como base a afirmação de Momberguer (2008, p.35),

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de *contar* essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna *ele mesmo* por meio de *figurações* com as quais representa sua existência. A primeira dessas figurações, a mais matricial e abrangente, aquela que de certa maneira enquadra a infinita multiplicação das histórias humanas, concerne ao desenrolar da vida. Tanto na sua linguagem mais coloquial quanto nas criações mais elaboradas, os homens recorrem a palavras e imagens que transpõem para uma representação espacial do desenvolvimento temporal de sua existência: *linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, carreira, ciclo de vida*.

Então a (auto) biografia é uma forma do indivíduo apresentar suas memórias como protagonista e autor, tendo em vista que a narrativa partirá do próprio sujeito. Para isso Momberguer ainda assegura que: “É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos narrativa porque temos uma história; temos uma história porque fazemos narrativas de nossa vida”. (2008, p.37).

Esse exercício de (auto) biografia traz-nos uma reflexão sobre a nossa trajetória, e isso me fez perceber a importância do meu percurso e da vida acadêmica e de modo geral, da minha existência. Para Pineau; Le Grand (2012, p. 27): “[...] o que desperta o interesse não são mais, unicamente, os grandes homens, nem os grandes acontecimentos, mas o cotidiano, a vivência das pessoas comuns que não parte da elite”. A (auto)biografia também é caracterizada como um método de investigação que foca no caráter particular do sujeito analisado, estudando as suas especificidades e experiências individuais, onde o autor conta sua história procurando dar sentido a sua vida, se redescobrimo e se reinventando.

A lembrança sobre a trajetória vivida nos faz olhar para o passado e refletir sobre o que desejamos narrar, sem questionamentos e esse é um dos diferenciais da pesquisa (auto)biográfica, pois, não existe uma verdade. Outro fator que pode ajudar o indivíduo a descrever seus relatos de vida são imagens, objeto, pessoas ou fatos que tragam uma lembrança.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma *verdade* preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização. (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 211, p. 371).

O artifício de narrar nossa vida pode ser usada ainda como ferramenta na construção da nossa prática em sala de aula, posto que no ato de (auto)biografar-se refletiremos sobre nossas ações diárias, sendo fundamental deletar as posturas erradas em sala e exaltar as experiências positivas. E assim construindo uma identidade de educador com a oportunidade de reinventar-se na sua prática. Da mesma maneira ela se manifesta na vida do estudante, de modo geral, na sua maneira de expressar, levando ao educador a conhecer sua realidade e ajudar no ensino-aprendizagem.

“A escrita da própria história de formação exige do aluno processos reflexivos que conduzam ao autoconhecimento e à autoconstrução de uma nova imagem de si.” (MELO; PASSEGGI, 2010, p.11). Momberguer (2008) afirma que a experiência de se (auto) biografar contribui para nossa formação pessoal de uma forma geral, fazendo uso da nossa sensibilidade para refletirmos em nós mesmos e que também nos ocasiona vivências para uma reconstrução pessoal constante.

3 A LEGISLAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

No decorrer dos anos, para melhoria da educação foram desenvolvidas políticas públicas com objetivo de garantir que crianças e adolescentes permaneçam na escola, originando, assim, os programas sociais. Entre esses, cita-se Bolsa Família, Fome Zero, Auxílio a Recém-nascido, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Pro-Jovem - e Programa Mais Educação. Além de algumas leis como: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que possui uma resolução voltada exclusivamente para a educação, inclusive para educação campesina. O Art. 1 da Resolução Nº 2/2008 afirma que:

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.131/1995) na resolução Nº 2/2008 assegura o direito de educação rural. Art. 7.

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (BRASIL, 1995)

O art.7 no parágrafo 1º ainda nos traz sobre como deveria ser a organização e o funcionamento da escola a qual deveria: “respeitar as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”. Portanto, a educação do campo deveria ser modificada de acordo com as necessidades da vida rural dos estudantes respeitando o fato deles pertencerem à cultura e cotidiano diferentes da vida urbana. Porém, a realidade é outra, a qual a escola rural acaba ficando com o que sobra da escola urbana.

Bierhais, Conte, Cinelli (2018) reforçam a ideia do currículo da educação do campo deveria levar em consideração alguns fatores como a história, valores e cultura de todos os integrantes camponeses. Os conhecimentos prévios e de cultura dos alunos, que são importantes, porém muitas vezes desconsiderados com uso de livros e materiais didáticos fora de sua realidade, e em decorrência desse currículo indiferente a cultura própria do campo, ocasionando uma evasão escolar. Outro aspecto que pode influenciar na má formação das escolas do campo é a falta de estrutura e investimentos nessas instituições. De acordo com Souza; Reis (2009, p.11)

A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, geralmente, deslocado das necessidades e da realidade do campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica.

Tudo isso traz reflexos ainda maiores tendo em vista que a quantidade de alunos é fundamental para manter a escola em funcionamento, o que acaba ocasionando o fechamento dessas instituições, gerando uma reprodução do analfabetismo por desistências escolares ou um êxodo de alunos do campo para escolas urbanas. Com isso surgem as necessidades de apoio dos municípios disponibilizar transportes escolares.

Essa foi uma das medidas tomadas por muitos municípios, entre eles o município de Sobral³ que em 1998 recebeu dos Estados Unidos uma frota de 30 (trinta) ônibus escolares. Isso

3 A cidade de Sobral é cortada pelo rio Acaraú, mais precisamente em seu médio curso, sendo este o rio principal da bacia hidrográfica de mesmo nome, além do mais esta é a segunda maior bacia hidrográfica do Estado do Ceará, ocupando cerca de 14.423,00 Km², correspondendo assim a 10% do território cearense

ocorreu através de um projeto conhecido como *School Buses*,⁴ que tinha como finalidade a melhoria do transporte escolar, oferecendo mais conforto e segurança, posto que nessa época os alunos eram transportados de forma ilegal e improvisados. Tudo isso aconteceu pelo convênio da prefeitura de Sobral e a fundação americana do Centro de Projetos e Assistência Integral (CEPAI), inspirando, dessa forma, o Governo Federal a lançar o Projeto Caminhos da Escola. Projeto esse do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tinha o intuito de renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipais e estaduais de escolas públicas brasileiras e, assim, garantir segurança e qualidade no transporte dos alunos da zona rural.

A partir dessa iniciativa, o transporte dos alunos de zona rural para escolas de zona urbana se tornou algo comum, e eu como aluna desse contexto, vivenciei essa política de padronização. No Decreto Estadual Nº 29.239/2008 que trata do Regulamento do programa dispõe em seu Art. 1º:

Art. 1º O transporte de alunos da rede estadual de ensino, do ponto de embarque à unidade escolar e vice-versa, será executado pelo Estado do Ceará preferencialmente de forma indireta através do Município do domicílio do aluno, signatário de Termo de Responsabilidade, anualmente renovado, perante a Secretaria da Educação, de acordo com as normas da Lei nº14.025, de 17 de Dezembro de 2007, e as deste Regulamento.

Muito embora seja uma difícil e perigosa jornada para muitos estudantes ter que estudar na cidade, esse projeto nos proporcionou usufruir de um transporte digno e confiável. Mesmo sendo um transporte apenas para município, algumas cidades fazem usos desses ônibus para transportar universitários, uma vez que muitos municípios ainda possuem carências de transportes universitários, o que muitas vezes acarreta problemas para estudantes de ensino superior, reforçando a luta do acadêmico advindo de cidades com traços rural.

MEUS (DES)CAMINHOS COMO JOVEM RURAL AO ACESSO À UNIVERSIDADE

De acordo Pineau; Le Grand (2012, p. 22): “[...] ignorar ou ter como ilegítimas essas escritas pessoais, é desconhecer a dimensão simbólica do ser humano, que precisa se inscrever para ser e construir seu devir”. É nesse contexto que vamos descrever e analisar o meu percurso como jovem rural. Muitas vezes, somos impulsionados a procura de melhorias, seja de trabalho ou em busca do acesso ao ensino superior. E isso geralmente acontece quando decidimos não

4 Matéria sobre *School Buses*. Disponível em: <http://www.fortalbus.com/2016/02/os-lendarios-school-bus-of-sobral.html>

mais permanecer na agricultura que geralmente é a renda da família, mas ampliar nossos horizontes e buscar novas possibilidades.

O jovem rural não quer mais ser representado pelo documentário *Vida Maria*⁵, que retrata a história de uma garota que morava no campo e gostaria muito de estudar, contudo, seus pais não permitiam, perpetuando, assim, uma cultura de subsistência. Cultura essa marcada pelo trabalho infantil, das dificuldades dos sertanejos e dos casamentos precoces passando as futuras gerações. Essa era a visão que se tinha durante muito tempo sobre a vida no interior e que ainda prevalece na mente de muitos.

Atualmente o jovem da roça quer uma carreira acadêmica, buscar novas perspectivas culturais e intelectuais, sem discriminar quem resolveu permanecer na sua cultura campesina, mas sim, por ansiar um futuro diferente. Essas são escolhas e possibilidades que o ser humano deveria ter. E quando o jovem rural decide percorrer um caminho diferente, de estudos, tem a consciência do longo percurso que tem pela frente. Esse percurso é muito bem retratado nas primeiras estrofes da música *A estrada* que traz na sua letra as seguintes frases: “Você não sabe o quanto caminhei pra chegar até aqui percorri milhas e milhas antes de dormir, eu não cochilei [...]”. (CIDADE NEGRA⁶, 1998).

É com a esperança na educação que não desistimos, e com apoio de familiares e amigos conseguimos nos manter dentro do mundo acadêmico, mesmo com as poucas políticas públicas de apoio ao jovem do campo. Nesses casos, o/a acadêmico/a, que muitas vezes é o primeiro da família a conseguir adentrar na universidade, precisa de determinação para conseguir cursar o ensino superior e superar muitas barreiras.

MEU CONTEXTO RURAL

Foi um privilégio ter vivido a infância na zona rural. Lembro das brincadeiras: brincar embaixo de árvores, correr ao ar livre, fazer bolinho de terra, tomar banho de chuva e de açude, entre tantas outras brincadeiras. Essas são lembranças incríveis, que marcaram minha vida que contribuíram e são de suma importância para a formação do meu “eu”, quanto jovem rural, mulher, estudante de escola pública, que faz de sua história um estímulo para não ser mais “um” na estatística do sistema de miséria e pobreza.

Sempre estudei em escola pública, nos anos iniciais estudava na escola localizada na comunidade vizinha mais próxima, onde havia maior número de crianças. Com o avançar dos estudos, nós precisávamos nos deslocar para a cidade. Esse deslocamento era um dos principais impasses para nós estudantes, principalmente crianças, nos quais tínhamos que ir em um

5 Documentário Vida Maria, disponível em: https://youtu.be/yFpoG_htum4

6 Música da Banda Cidade Negra. Disponível em: <https://youtu.be/v7rXgogsqs0>

caminhão, conhecido popularmente como *pau de arara*. Este não possuía nenhum equipamento de segurança ou conforto, apenas alguns assentos de madeiras que não cabiam todo mundo, fazendo alguns alunos irem todo o percurso em pé. Nesta época, não havia ônibus – como transporte escolar. Quando o primeiro ônibus começou a transportar os alunos, foi uma novidade, com uma euforia inexplicável pelo simples fato de estarmos dentro de um ônibus escolar, mesmo este estando em péssimas condições.

Ao me recordar do período escolar, surgem várias lembranças, entre elas a de quando não tínhamos ônibus e o único transporte era um carro sem nenhuma segurança, que apesar das circunstâncias não me trazem tristeza em relembrar. Na verdade, era uma das maiores farras quando esses carros tinham algum problema e tínhamos que voltar para casa a pé, e não foram poucas às vezes que isso aconteceu. Quando criança, eu não percebia o perigo que era tudo isso. Hoje, eu jamais quero que meu irmão passe por situações como essas e, entendo que isso é a falta de políticas públicas para o campo.

Mesmo com estas dificuldades, eu tinha bom aproveitamento escolar, nunca fiquei em recuperação ou fui reprovada. Sempre lamentei o fato de minha mãe não poder me auxiliar nos momentos de dúvidas nas tarefas de casa, no entanto, sempre entendi o fato dela não ter tido oportunidades de frequentar escola e sempre fui grata por ela me permitir estudar.

Sempre fui uma aluna tímida e insegura daquelas que sabiam a resposta, mas tinha medo de responder. Não obstante, é claro que um bom educador sempre conhece o potencial do seu aluno, e era isso que meu professor de matemática - apelidado pela turma de “pai”, encontrou em mim. Foi com esses incentivos que comecei a pensar na possibilidade de fazer vestibular. Decidida, iniciei o meu processo rumo à universidade, um processo marcado por medos, dúvidas e indecisão sem saber o que realmente fazer, entre Humanas e Exatas. Embora, muitas influências que tive e das insistências de professores me direcionassem a ciências exatas, acabei escolhendo pedagogia.

MEU PERCURSO UNIVERSITÁRIO

Entrar na faculdade era um objetivo muito almejado, afinal seria a segunda pessoa da família e da minha localidade a conseguir. No entanto, eu estava aterrorizada, porque era muito tímida, durante todo ensino médio não conseguia falar na frente de um grupo de tão nervosa que ficava além de não conseguir controlar minha ansiedade. Então, eu, uma menina da zona rural, tímida que foi se desenvolvendo e ainda está em desenvolvimento dentro da universidade, percebo o quanto essa formação veio a somar na minha vida, de modo geral, sinto uma enorme vontade de compartilhar essa experiência com outros os jovens; uma experiência única que nos proporciona uma visão de mundo diferenciada que vai além da perspectiva de muitos jovens do

interior que, ainda, se limitam a casar cedo e se conformarem com o pouco que lhes são oferecidos.

A participação como bolsista no projeto de iniciação científica CNPq/PIBIC, no projeto: As infâncias de ontem e de hoje: o desenvolvimento humano nas relações intergeracionais de universitários do Curso de Pedagogia UVA com experiência de trabalho infantil e doméstico. Veio logo após a monitoria História Social da Criança, nessa pesquisa usamos as narrativas da disciplina citada como alvo de pesquisa. Cada relato com seus aspectos de infância, trazendo os vários cenários envolvidos, ressaltando como a modernidade alterou as gerações seguintes.

Durante essa pesquisa tive a oportunidade de publicar meu primeiro artigo completo no Encontro Regional de Narrativas (auto) biográficas (ERNAB), cujo título foi: As narrativas autobiográficas dos (as) alunos (as) do curso de pedagogia: As infâncias e suas modificações ao longo do tempo, que visava mostrar os tipos de infâncias e como elas se modificarão de uma geração para outra, com base nos relatos intergeracionais dos acadêmicos. Essa experiência foi realmente de realização, pois entre na pesquisa sem saber a diferença entre citação direta e indireta e agora tinha conseguido publicar um artigo, foi uma alegria tão minha e sem explicação.

Outro momento importante foi a participação no Grupo de Estudo e Pesquisas (auto)biográfica- GEPAS, coordenado pela professora Andrea Astigarraga. Desde então, o GEPAS veio acrescentar na minha vida acadêmica e pessoal, porque com estudos adquiridos eu consegui perceber a importância de interpretar a teoria e aplicá-la de forma correta e que isso não está relacionado ao quanto você tem de conhecimento, mas no quanto você consegue transformar em ações. O que significativamente esse processo de conversão do que antes era abstrato para a concretização na educação, nos acarreta uma bela experiência como pesquisador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como finalidade descrever e analisar minhas experiências acadêmicas e profissionais e as principais marcas da minha formação; além de identificar as principais políticas de apoio ao jovem rural e como elas se manifestaram durante o meu processo formativo. Demonstrando como políticas públicas de contemplação as famílias de renda carente fizeram parte da minha vida até a universidade, mesmo de forma precária foram essenciais nesse processo, não só como ajuda de custo, mas também como forma de reforçar a importância desses programas para jovens de baixa renda ou camponeses para usufruírem de mais oportunidades ao acesso e permanência universitária.

As reflexões e as experiências narradas neste artigo foram uma descrição e análise da minha trajetória trilhada da infância até a formação no curso de Pedagogia, revelando

sentimentos, desafios, alegrias, amizades e as marcas positivas deixadas pela graduação; fazendo uma análise reflexiva do vivido através do ato de (auto)biografar-me. Esse momento me proporcionou identificar os pilares que foram importantíssimos para minha formação pessoal e profissional.

Gostaria de destacar primeiramente a importância de participar e engajar-se nos projetos disponibilizados pela universidade, porque são eles que ajudam a moldar nossa formação de forma a tornarmos profissionais melhores. Diante disso ainda acredito que os alunos que estão ativos na sua participação têm um desempenho melhor, e podem contar também com mais experiências, nesse cenário o meu único descontentamento foi não ter tido uma participação maior dentro do curso.

Especialmente, a participação como bolsista no projeto de iniciação científica CNPq/PIBIC, que me abriu a porta para o mundo da pesquisa, despertando o ser investigador que habita em todo estudante, esse tipo de oportunidade nos faz entender a importância da pesquisa para a formação humana e como podemos contribuir com a ciência. Essas inquietações são essenciais para a vida acadêmica logo nos anos iniciais da formação para ampliar e orientar visão do que é ser estudante/pesquisador.

Vivências no GEPAS me proporcionou encontrar na (auto)biografia a possibilidade de retratar o trajeto da minha vida escolar, uma oportunidade única de narrar uma história, a qual eu sou protagonista, mas que represento tantos outros jovens rurais, que tem suas vidas marcadas pela dificuldade e mesmo assim procuram vencer na vida. Além de que o ato de (auto)biografar-se permite a valorização das experiências adquiridas ao longo da vida, nos dando a possibilidade de repensar nossas práticas futuras e o interessante dessa metodologia é que ela foca em todos os âmbitos da vida e oportuniza expressar nossas emoções.

REFERÊNCIAS

AVELINO, Déborah de Sousa; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. As narrativas (auto)biográficas de crianças e a formação do pedagogo. *In*: ASTIGARRAGA; PEREIRA; COSTA; SILVA; SANTOS (Orgs). **Infâncias e relações interraciais em pesquisa**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2017.

BIERHALS, Patrícia R.; CINELLI, Catiane; CONTE, Isaura I., **Educação do campo e o acesso a educação superior**. Ver. Ed. Popular, Uberlândia, v 17, n 2 p. 35-50, maio/ago. 2018.

BRASIL. LDB, Lei 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Corde, 1996.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Promulgada em 05 de outubro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 de maio 2019.

BRASIL. Decreto Estadual Nº 29.239/2008 de 17 de dezembro de 2007. Dispõe sobre políticas de educação e transporte dos estudantes do campo. DF. 2007. Disponível em: <https://www.tce.ce.gov.br>. Acesso: 13 de maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 02/2008. Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso: 13 de maio 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação:** Figuras do indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi, São Paulo: Paulus; Natal, RN: EDUFRN, 2008.

PASSEGGI, M. da Conceição. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, M.; FURLANETTO, E.; Palma, R. **Pesquisa (auto)biográfica, infância, escola e diálogos intergeracionais**, Curitiba: CRV, 2016 p. 47-66.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa(auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 34, n. 2, p. 369-386, 2011. DOI: 10.1590/s0102-46982011000100017.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRAN, 2012.

SOUZA, Neli Pereira; REIS, Rosini Mendes. **Educação do Campo:** prática Pedagógica. Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale / Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação – Esp. Monografia de curso de pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia e História. Umuarama - PR. 2009.

Referência audiovisual

VIDA MARIA, Direção: Márcio Ramos. Produção: Joelma Ramos e Márcio Ramos. Ceará: Trio filmes. 2006. Duração: 9min. Disponível em: https://youtu.be/yFpoG_htum4. Acesso: 24 de junho de 2019.

Referência musical

CIDADE NEGRA. **A estrada**. Rio de Janeiro. Sony Music EMI Independente Som Livre. 1998. Disponível em: <https://youtu.be/v7rXgogsqs0>. Acesso em 24 de junho de 2019

AS NORMAS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A PRÁTICA DA CONVIVÊNCIA EM TEMPOS DE (PÓS) PANDEMIA (COVID-19)

Wilson Albino de Sá¹

RESUMO

Atualmente, especialmente a partir de março/2020, com o início da Pandemia (COVID-19), começou-se a repensar como será o ensino, buscando-se uma nova adequação ao referido processo. Com isso, observa-se uma grande preocupação acerca do crescimento de práticas e ações que vão contra as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) na esfera das instituições de ensino público e privado do Brasil. Se pretende, então, realizar uma análise mais aprofundada e criteriosa dessa relação entre as normas pedagógicas da Secretaria de Educação da Bahia e a prática pedagógica da escola Estadual Antonio da Costa Brito, para as discussões sobre as práticas docentes e os processos de aprendizagem. Assim, para dar execução a esse trabalho, será efetivada uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo. A referida pesquisa bibliográfica busca o levantamento da literatura pertinente aos temas de prática pedagógica, ensino-aprendizagem, experiências socioeducativas, normas sanitárias publicadas, ainda inclui livros, teses e artigos referentes aos procedimentos educacionais.

Palavras-chave: Ensino Público. Impacto. Perspectiva. Práticas Docente.

ABSTRACT

Currently, especially from March/2020, with the beginning of the Pandemic (COVID-19), a rethinking of how teaching will be started, seeking a new adaptation to the aforementioned process. Thus, there is a great concern about the growth of practices and actions that go against the recommendations of the World Health Organization (WHO) in the sphere of public and private education institutions in Brazil. It is intended, then, to carry out a more in-depth and careful analysis of this relationship between the pedagogical norms of the Bahia Department of Education and the pedagogical practice of the Antonio da Costa Brito State School, for discussions on teaching practices and learning processes. Thus, to carry out this work, a bibliographic and qualitative research will be carried out. This bibliographical research seeks to survey the literature relevant to the themes of pedagogical practice, teaching learning, socio-educational experiences, published sanitary standards, and also includes books, theses and articles referring to educational procedures.

Keywords: Public education. Impact. Perspective. Teaching Practices.

1 INTRODUÇÃO

Em geral, tanto a Sociedade quanto as Instituições de Ensino Público e Privado do país, têm se posicionado de forma a cobrar mais transparência na aplicação de normas à Educação.

¹Mestrando em Educação; Programa de Pós-graduação em Educação; Universidade Tiradentes-UNIT; Grupo de pesquisa GPHMEI; e-mail: mestrado_wilsonads@souunit.com.br.

Nesse sentido, a justificativa deste estudo está no conhecimento sobre práticas de ensino seguindo protocolos de saúde, visto ser um problema, por parte dos protagonistas, colocar a teoria em prática através das normas existentes na Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC, e em conformidade com a perspectiva teórica pedagógica expedida por essa, e com isso, se identificar sobre a importância do embricamento dessa prática pedagógica no Colégio Estadual Antonio da Costa Brito para a construção de uma perspectiva mais pedagógica e democrática de educação.

Conforme explicita Florence Bauer, representante do UNICEF no Brasil. “O fechamento das escolas tem impactos profundos na vida de crianças e adolescentes. Com o início da pandemia no Brasil, em março, estima-se que 44 milhões de estudantes ficaram longe das salas de aula. Tendo em vista as diferentes realidades brasileiras, as opções de atividades para a continuidade das aprendizagens em casa não estão se dando de forma igual para todos. Manter as escolas fechadas por muito tempo pode agravar ainda mais as desigualdades de aprendizagem no país, impactando em especial meninas e meninos em situação de vulnerabilidade”.

Pretende-se, então, realizar uma análise mais aprofundada e criteriosa dessa relação entre as normas pedagógicas da Secretaria de Educação e prática pedagógica da escola, para as discussões sobre as práticas docentes e os processos de aprendizagem.

Como se pode verificar, o docente e o discente em tempos de Pandemia (COVID-19) precisam de atenção, antes de tudo, o educador e o educando, realizam o papel mais importante no processo escolar, e é um convívio privilegiado de aprendizagem pedagógica e democrática. Assim, mesmo adotando as normas pedagógicas da Secretaria de Educação, que já foram postas em prática, o docente necessita de mais subsídios pedagógicos para superar o momento atual de pandemia.

Ademais, a problemática desta pesquisa consiste, dentro das suas limitações, em encontrar respostas para a seguinte questão: “O docente mais o discente em tempos de (pós) pandemia (covid-19) convivem numa prática pedagógica e democrática condizente com os parâmetros legais? ”.

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa será analisar a relação entre as propostas teóricas pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC destinadas ao ensino e as práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula no Colégio Estadual Antonio da Costa Brito na cidade de Acajutiba – BA, com aprofundamento nos objetivos específicos, descrevendo como está se concretizando a prática pedagógica na escola, buscando contribuir para que, no processo ensino-aprendizagem, os docentes possam ter subsídios para escolher

com mais critérios as práticas pedagógicas a serem adotadas, colaborando para que o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula seja realmente efetivado, de modo expressivo, fazendo com que os discentes possam ter, possibilidades e experiências socioeducativas, em situações diversas, e um instrumento de interação que irá colaborar para que possam ter educação de qualidade e exerçam de modo pleno a cidadania.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as propostas/diretrizes/normas pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC, que são destinadas ao ensino e as práticas pedagógicas, efetivadas no ensino remoto, no Colégio Estadual Antonio da Costa Brito na cidade de Acajutiba – BA, tendo como base o diagnóstico da pesquisa os documentos oficiais dos dois entes públicos, e se estão tendo eficácia no processo ensino aprendizagem. Assim, através de uma pesquisa exploratória, levantará as informações sobre a condução desse processo na premissa de formular os problemas e hipóteses mais precisas. Complementando para dar execução a esse objetivo, será efetivada uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo. A referida pesquisa bibliográfica busca o levantamento da literatura pertinente aos temas de prática pedagógica, ensino-aprendizagem, experiências socioeducativas, normas sanitárias, que inclui livros, teses e artigos referentes aos procedimentos educacionais e documentos como leis e publicações da Secretaria de Educação e demais órgãos educacionais das esferas estadual. Assim, irá registrar, analisar e interpretar fenômenos, em busca de identificar causa, usando o método experimental da observação.

Ademais, nessa metodologia de análise de dados e levantamento de campo para dar execução a esse objetivo, será realizada a leitura dos documentos oficiais do ano de 2020, como portarias, resoluções, anuários estatísticos, relatórios dentre outros, expedidos pela SEC/BA, bem como a utilização de questionários e entrevistas para a coleta de dados.

Portanto, segundo o objetivo, será utilizado nessa pesquisa, utilizando os métodos de pesquisa documental e levantamento de será realizado a pesquisa nos documentos oficiais do referido ano e na pesquisa de campo, 15 entrevistas/questionários com os docentes do referido Colégio, sendo adotados para isso entrevistas e questionários diretos com perguntas objetivas e subjetivas contemplando as áreas pedagógica e administrativa. A análise dos dados coletados será com base qualitativa, e na tabulação percentual destes, adotando-se o método matemático-estatístico. Este procedimento permite a disposição dos resultados coletados em gráficos, os quais servirá de base para a discussões dos resultados. A pesquisa qualitativa baseia-se na

interpretação dos fenômenos e tem o ambiente como fonte direta de coleta dos dados (PRODANOV, 2013).

3 DESENVOLVIMENTO

Dando fundamentação teórica a metodologia e ao desenvolvimento da pesquisa, vale salientar a abordagem relacionada ao Currículo e a Avaliação, que devem buscar aproximar elementos tradicionais, imprescindíveis a base educacional, aos elementos culturais a relação, considerando que toda teoria curricular tem relação direta com a teoria educacional.

Conforme a base nacional comum do currículo, atrelada à parte diversificada, estabelece o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

De acordo com Sacristán (2000, p. 3), pode ser citado, entre os vários conceitos de currículo, vale destacar:

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isola dos entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada.

Considerando a concepção de Sacristán (2000, p. 18), a incorporação do conceito de currículo se deu de acordo com os pressupostos eficientistas da educação escolar e da eficiência da sociedade em geral. Como, uma forma de orientação externa para professores e alunos onde, não é permitido fazer qualquer coisa, de qualquer maneira ou de modo variável.

Ademais, Sacristán (2000, p. 19), diz que o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido.

Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 58), salientam ainda que, sendo construído culturalmente, o currículo reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais.

Seguindo essa premissa, para Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36), a Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis.

Ainda segundo as autoras (2003, p. 38), nas perspectivas da cultura:

A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social.

Para a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, no seu Art. 24, Inciso V, Lei nº 9.394/1996, "a avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais".

A Avaliação consoante Esteban (2003, p. 19), deve refletir o processo de ensino e aprendizagem e descreve que:

Avaliar o aluno deixa de significar e fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber.

Nessa premissa, segundo Vianna (1989 apud Norris, 2014):

A avaliação procura entre seus objetivos verificar a capacidade de pensar criticamente, sem se dar conta de que somente se mede e avalia o que se pode definir operacionalmente, o que torna difícil a mensuração desse construto, face ao caráter extremamente vago do conceito e à impossibilidade de fixar padrões de julgamento.

Analizando a melhora dos sistemas de avaliação e inclusão de elementos das culturas locais nos currículos, conforme Vianna (2014, p. 171), a avaliação da eficiência de professores esbarra em interesses corporativistas e não faz parte da nossa tradição, que se limita a avaliar o aluno, assim mesmo de forma bastante precária.

Portanto, conforme a reflexão acerca da avaliação abordada por Saul (2015, p. 1309), se propõe que os sistemas de ensino que anunciam uma qualidade de educação identificada com princípios democráticos tenham uma prática coerente com os princípios de uma lógica emancipatória.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se busca uma nova adequação ao processo ensino aprendizagem, em obter uma conexão viável para o êxito dessas práticas e as normas da SEC/BA. Com isso, observa-se uma grande preocupação acerca do crescimento de práticas e ações que vão contra as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) na esfera das instituições de ensino público e privado do Brasil. Em geral, tanto a Sociedade quanto as Instituições de Ensino Público e Privado do país, têm se posicionado de forma a cobrar mais transparência na aplicação de normas à Educação. Nesse sentido, a justificativa deste estudo está no conhecimento sobre práticas de ensino seguindo protocolos de saúde, visto ser um problema, por parte dos protagonistas, colocar a teoria em prática, e em conformidade com a perspectiva teórica pedagógica expedidas, almejando com o intuito para uma construção de perspectivas mais pedagógicas e mais democráticas na educação.

Portanto, perpassa por uma nova consciência em lidar com conflitos e opiniões diversas, o conflito faz parte do cotidiano e, é imprescindível saber dialogar com os que são divergentes, sabendo negociar e buscar soluções que coadunem em um caminho que seja o melhor no processo de ensino e aprendizagem, buscando uma educação democrática, participativa e emancipadora.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília. 1996.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos Culturais, Educação e Pedagogia**. Revista Brasileira de Educação. Número Especial – Cultura, Culturas e Educação. n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PRODANOV, Cleber; FREITAS Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais:** proposições de um grupo de colaboradores. Actio, Curitiba, v. 5, n. 2, p.1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?**. In SACRISTÁN, José Gimeno. (Org). Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação:** por uma educação democrática e emancipatória. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

UNICEF. **“Reabertura segura das escolas deve ser prioridade”**, alertam UNICEF, Unesco e Opas/OMS. <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/reabertura-segura-das-escolas-deve-ser-prioridade-alertam-unicef-unesco-e-opas-oms>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

VIANNA, H. M. **Avaliando a Avaliação:** da prática à pesquisa. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 170-177, n. especial, dez. 2014. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3334/2950>> Acesso em: 31 ago. 2021.

DA CELA A SALA DE AULA: CONCEPÇÕES ACERCA DOS IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

Jessica Lima Santos ²

RESUMO

A criminalidade está presente no contexto brasileiro e constitui um tema de grande complexidade, ensejando uma análise profunda dos fatores sociais, econômicos e políticos, nesse sentido, a realização do encarceramento é usada como uma forma de punir o indivíduo e evitar que cometa outros crimes, adotando um entendimento de que a pena possui como uma de suas funções a característica educativa, sendo assim, ressocializadora. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a importância das políticas socioeducacionais no sistema prisional como instrumento de ressocialização do indivíduo privado de liberdade. Tem-se como pergunta problema: É possível afirmar que o sistema educacional pode influenciar na ressocialização do preso? A hipótese está pautada na ideia de que a educação aparece como uma forma eficaz de reintegração desses cidadãos na sociedade. Trata-se de uma revisão de literatura e de natureza qualitativa, sendo metodologia capaz de proporcionar a síntese do conhecimento junto a incorporação da aplicabilidade de resultados nos estudos obtidos.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia. Sistema Prisional. Ressocialização.

ABSTRACT

Crime is present in the Brazilian context and constitutes a topic of great complexity, giving rise to a deep analysis of social, economic and political factors. In this sense, imprisonment is used as a way to punish the individual and prevent him from committing other crimes, adopting an understanding that the penalty has as one of its functions the educational characteristic, thus, resocializing. The general objective of this research is to analyze the importance of socio-educational policies in the prison system as an instrument for the re-socialization of individuals deprived of liberty. The problem question is: Is it possible to say that the educational system can influence the prisoner's resocialization? The hypothesis is based on the idea that education appears as an effective way of reintegrating these citizens into society. It is a literature review of a qualitative nature, being a methodology capable of providing the synthesis of knowledge along with the incorporation of the applicability of results in the studies obtained..

Keywords: Education. Pedagogy. Prison System. Resocialization.

1 INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre os diferentes espaços em que a educação pode e deve estar inserida, para além dos quatro cantos de uma sala de aula regular, e analisando o Art. 205 da Constituição Federal (CF) de 1988, onde diz que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

² Jessica Lima Santos – Graduada da Universidade Federal de Sergipe, GT06 – Educação, Escola e Democracia. jessicapedagogiaufs@gmail.com.

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Faz-se necessário e pertinente investigar as contribuições e os impactos da educação na vida daqueles que estão em situação de privação de liberdade, sendo ela, para todos e por todos.

Acredita-se que aplicação das políticas educacionais dentro do sistema prisional é de extrema importância para que permita o indivíduo apenado, enxergar a educação como aliada a uma nova perspectiva de vida e assim, seja possível sua reintegração/ressocialização a sociedade.

Para garantia do direito de acesso à educação dos cidadãos em cárcere, existe uma legislação que ampara este público, a Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210/1984, assegurando a oportunidade de estudo aqueles que se encontram em privação de liberdade. Portanto, o sistema prisional enxerga a educação como uma ferramenta essencial para o processo de ressocialização, tornando-se aliados em prol da inclusão social, da qualificação profissional, da melhoria das condições de vida e do bem-estar dos menos favorecidos por meio de práticas socioeducativas. Vale ressaltar também a importância da participação da sociedade em geral, oferecendo apoio e acolhimento para que o intuito desta lei seja cumprido.

Tal sistema traz como uma das ideologias, a tentativa de ressocialização do recluso, dispondo de uma natureza pedagógica e constituindo uma política criminal que adota um entendimento de que a pena possui como uma de suas funções a característica educativa, devendo o criminoso realizar a internalização de seus atos para evitar um cometimento de outros crimes posteriores e verificar a atitude errada que foi adotada. Sendo assim, a realização do encarceramento é usada como uma forma de punir o montante da prevenção de novos crimes, o reconhecimento que tem como intenção a ressocialização.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a importância das políticas socioeducacionais no sistema prisional como instrumento de ressocialização do indivíduo privado de liberdade.

Dentro dessa premissa, serão trabalhados os objetivos específicos com o intuito de identificar as contribuições da educação dentro dos sistemas prisionais por meio de ações governamentais, descrever as regras de remição de pena por estudo, registrar as experiências vivenciadas por uma pedagoga na Cadeia Pública de Areia Branca (CPAB) do estado de Sergipe e compreender a importância do pedagogo/professor em diferentes espaços educacionais, já que são eles os profissionais responsáveis pela construção do conhecimento nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos iniciais e finais do ensino fundamental dos estabelecimentos em questão.

Baseada nos princípios da dignidade da pessoa humana, tendo uma conceituação completamente abrangente por abordar diversas concepções acerca do próprio tema, englobando, inclusive, o direito à cidadania, justificando assim a elaboração da presente pesquisa que possui relevância tanto nos aspectos educacionais, como sociais e profissionais.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente, quanto aos objetivos, esta pesquisa é explicativa, pois segundo Gil (2008), o conhecimento sobre a realidade explicita o motivo, a razão, o porquê das “coisas”, compreendendo as contribuições que o papel da educação desempenha no processo de ressocialização e reinserção daqueles que se encontram em situação de privação de liberdade.

Este estudo é também bibliográfico com relação ao uso de material já elaborado e encontrado em livros, artigos científicos, periódicos, revistas e até mesmo nas bases de dados disponíveis na internet e em sites acadêmicos, o que contribui de forma significativa. Dessa forma, foram utilizados textos escritos a partir de leituras e análises de posições teóricas acerca de um tema previamente determinado e delimitado, que se pretende conhecer melhor (SEVERINO, 2007). Além disso, foram utilizadas fontes secundárias como documentos, leis, decretos, resoluções, normas e a Matriz Curricular da unidade prisional visitada.

No tocante às fontes de informação, trata-se, ainda de uma pesquisa de campo. Para Gil (2008), este tipo de investigação estuda um grupo específico ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, a estrutura de seus componentes. Nesse caso, o enfoque foi a CPAB, os apenados, profissionais pedagógicos e demais envolvidos que agregaram para este estudo.

3 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DOS APENADOS: UMA BREVE REFLEXÃO NO TOCANTE ÀS POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS DO ESTADO DE SERGIPE

O Sistema Prisional Brasileiro se encontra em uma situação de crise e, embora exista uma legislação vigente que discipline a matéria, o objetivo elencado continua com dificuldades de cumprimento por parte do Estado e das políticas públicas existentes.

De acordo com Lota (2019), os fatores que permeiam a situação de pobreza, como a má distribuição de renda, a existência de uma falta de ordem social e desigualdade na distribuição de propriedades e riquezas geram como consequência a contribuição no sentimento de exclusão e revolta social, que são motivos primordiais que levam no desenvolvimento da criminalidade.

Nesse sentido, o perfil dos reclusos brasileiros se mantém há anos entre jovens, pardos, negros e de baixa escolaridade. Essa situação ainda perdura devido as falhas existentes nas políticas públicas não sendo tão eficazes assim para a inserção dos jovens na sociedade de hoje, pelo contrário, economizam-se escolas para construir prisões. Ou seja,

Diante desse quadro, as definições clássicas de crime, pena e prisão não são mais suficientes para explicar os processos sociais que estamos vivenciando neste início de século 21, marcado pelo acirramento das desigualdades sociais, da pobreza e do desemprego. (Silva, Moreira, 2006, p. 5).

Outrossim, salienta-se ainda que, quanto às prisões, a superlotação carcerária é uma das situações mais graves, a estrutura proporcionada pelo poder público não inclui a enorme população carcerária, que tanto sofre com a falta de presídios, saneamento precário e falta de suprimentos básicos.

Conforme o Departamento do Sistema Prisional (DESIPE) do Estado de Sergipe, o sistema carcerário sergipano é composto por 08 (oito) unidades prisionais, sendo 02 (duas) destinadas ao regime fechado e as demais aos presos provisórios. Há ainda 03 (três) unidades destinadas a presos provisórios que possuem na sua administração terceirizadas, à empresa REVIVER, sendo elas, Complexo Penitenciário Antônio Jacinto Filho (COMPAJAF), situada no município de Aracaju/SE; Cadeia Pública de Estância, na cidade de Estância/SE e a Cadeia Pública de Areia Branca (CPBA) localizada no município de Areia Branca/SE. As demais são de responsabilidade integral do Estado.

Michel Foucault (2010), em sua obra “Vigiar e Punir: história da violência nas prisões”, faz um estudo histórico a respeito do controle exercido pelas formas de poder, entre elas as legislações penais, sobre os apenados nas unidades prisionais, diante seus modelos punitivos, que vão da prática dos suplícios, nos séculos XVI e XVII, e vai até o século XIX, com modificação do conceito de punição, que passa a adotar o modelo prisional corretivo e disciplinador.

Na concepção de Nucci (2011, p. 391), a pena “é a sanção imposta pelo Estado, através da ação penal, ao criminoso, cuja finalidade é a retribuição ao delito perpetrado e a prevenção a novos crimes”. Com relação a essa precaução, o autor a concerne em dois contextos principais: geral e especial, o primeiro condiz a expectativa de que, em uma sociedade politicamente organizada, partilhando da concepção de que legislação penal é válida, a ideia de punição evita práticas criminosas. Já a segunda, compreende-se que a pena intimida diretamente o criminoso, de forma que, se aplicadas as adequadas medidas para sua reintegração social, diminui-se as chances de transgredir.

De acordo com Código Penal brasileiro, em relação aos regimes penitenciários, ao falar-se sobre o início do cumprimento de uma pena, observam-se três tipos. São eles: o regime fechado, classificado como o mais rigoroso, seguido temos o semiaberto, que vem a ser mediano, e por último o regime aberto que é classificado como o mais brando, no Brasil, não há prisão perpétua, e o período máximo da pena privativa de liberdade corresponde a um período de 40 anos. Segundo informações disponibilizadas pela SEJUC (2020), em Sergipe não possui estabelecimentos penais para o regime aberto, dessa maneira, os indivíduos que progridem ou são sentenciados a tal regimento, são colocados em liberdade, tendo em vista que nesses casos a casa do albergado serviria para custódia e acompanhamento.

O sistema político-constitucional é pautado e regido pelos princípios constitucionais, estipulados na Carta Magna do Brasil de 1988 ou Constituição Federal como conhecemos. Dessa forma, muitos direitos estão firmados em suas normas, incluindo o direito à educação e à cidadania, que foram propagados pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948. Com base no princípio da igualdade, estendem-se a toda a sociedade indistintamente, no entanto, o acesso à educação e à cidadania eram moderados, por exemplo, nas instituições penitenciárias, de acordo com a Constituição Federal de 1988, por muito tempo os reclusos não tinham esses direitos garantidos.

O princípio da educação prisional surgiu com a Lei de Execução Penal (LEP) nº 7210 de 11 de julho de 1984, que portava em sua redação a incumbência pela assistência educacional daqueles privados de liberdade. É também uma das ferramentas mais importantes nos moldes previstos em nosso ordenamento jurídico, cujas normas se destinam a uma correta efetivação da fase de execução pena:

Art.1º A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e internado. (BRASIL, 1984).

Nos termos do artigo acima, o objetivo da LEP é de cumprir as sanções impostas na sentença ou na decisão criminal e também de propiciar a reintegração social do indivíduo privado de liberdade, retratado em seus artigos abaixo

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL, 1984)

No entanto, estas diretrizes já não estavam mais sendo suficientes e no que diz respeito ao direito à educação e eficácia do processo de ressocialização nas penitenciárias brasileiras, sendo assim, algumas alterações legislativas foram feitas, como exemplo, a do ano de 2010, a lei nº 12.245/2010 que inseriu na LEP, artigo 83º, inciso IX, a instalação de salas de aulas nas instituições prisionais.

Uma outra alteração de grande importância no âmbito educacional foi a Lei nº 12.433 de 29 de junho de 2011 que modificou a Lei nº 7.210/84, para dispor sobre a remição no tempo de execução da pena por estudo ou trabalho, legitimando assim a garantia constitucional e universal dos direitos humanos. Nesse contexto, o Congresso Nacional decretou e sancionou a Lei nº 12.433/11 junto a Presidenta da República Federativa do Brasil da época, Dilma Rousseff.

Art. 1º Os arts. 126, 127, 128 e 129 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

§ 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo.

§ 7º O disposto neste artigo aplica-se às hipóteses de prisão cautelar.

§ 8º A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvidos o Ministério Público e a defesa.” (NR)

“**Art. 127.** Em caso de falta grave, o juiz poderá revogar até 1/3 (um terço) do tempo remido, observado o disposto no art. 57, recomeçando a contagem a partir da data da infração disciplinar.” (NR)

“**Art. 128.** O tempo remido será computado como pena cumprida, para todos os efeitos.” (NR)

“**Art. 129.** A autoridade administrativa encaminhará mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os condenados que estejam trabalhando ou estudando, com informação dos dias de trabalho ou das horas de frequência escolar ou de atividades de ensino de cada um deles.

§ 1º O condenado autorizado a estudar fora do estabelecimento penal deverá comprovar mensalmente, por meio de declaração da respectiva unidade de ensino, a frequência e o aproveitamento escolar.

§ 2º Ao condenado dar-se-á a relação de seus dias remidos.” (NR) (BRASIL, 2011).

Logo, a remição é um dos direitos dos infratores de encurtar a pena, a qual pode ser alcançada por meio de trabalho, estudo e também leitura, conforme especificado na Comissão Nacional de Justiça (CNJ), sendo um direito individual garantido pela Constituição Federal.

A recomendação nº 44/2011 do CNJ, considerou a possibilidade de atividades educacionais complementares para fins de remição de pena pela leitura, e estabeleceu alguns critérios para admissão da leitura. Para tanto, é essencial que a participação do apenado seja de forma voluntária e que existam livros didáticos nas unidades, dessa forma, o preso poderá ler um livro com o prazo de até 30 (trinta) dias e apresentar uma síntese no final da leitura, sendo aprovada pela coordenação pedagógica, é remido quatro dias de sua pena, ou seja, com o limite de doze livros ao ano, é diminuído no total até 48 (quarenta e oito) dias anualmente.

Com base em estudos no campo educacional e jurídico, podemos afirmar que a educação básica gratuita é um direito primordial garantido pela atual Constituição Federal, assegurada a todos os brasileiros. Entretanto, por mais que tenhamos uma lei que dispõe sobre a educação no âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996), infelizmente, não aborda parâmetros específicos com relação a proposta de educação para cidadãos em cárcere nos estabelecimentos penais. Embora, vale destacar que, em geral, no debate sobre legislação educacional, o assunto é tratado e proposto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), aderindo ao currículo da rede pública de ensino de cada estado e remodelando de acordo com as especificidades e realidade de cada unidade penal e seus sujeitos.

A educação de jovens e adultos tem uma trajetória histórica, caracterizada pela diversidade de procedimentos e com pessoas que por vários motivos, não puderam frequentar escola no tempo certo estabelecido pelas legislações educacionais. Assim, inicialmente, aprovado pela LDB 9394/96 e pelo guia Curricular Nacional Educação de Jovens e adultos, no parecer nº 11/2000, a EJA é definida como modelo educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e médio, atribuindo-lhe funções como: reparadora, equalizadora e qualificadora. Logo,

[a] atenção voltada para educação de jovens e adultos privados de liberdade é um tema de imensa importância no campo da redução de desigualdades de oportunidades educativas, e, ainda mais, a educação em estabelecimentos penitenciários é, sobretudo, um direito e como tal deve ser garantido a todos que manifestam seu desejo de aceder à escolarização. (UNESCO apud SARAIVA e LOPES, 2011, p.29)

Em Sergipe, o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), é ofertado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) em parceria com a Secretaria de Estado, do Esporte e da Cultura (SEDUC) e a SEJUC, com o intuito de promover oportunidades de escolarização e auxiliar no processo de ressocialização das pessoas privadas de liberdade no sistema prisional sergipano.

Vale ressaltar que no site da SEED estão disponíveis algumas matérias retratando a existência de alguns projetos, ações governamentais e atividades educacionais promovidas na maioria das prisões, baseadas por intermédio de uma educação restaurativa, tais como: Intervenções pedagógicas, formação continuada para professores, construção complementar do caderno de modalidades do currículo sergipano, simulados, além da implementação do Plano Estadual de Educação nas prisões, as provas do Exame Nacional de Certificação e Competência de Jovens e Adultos Privados de Liberdade (ENCCEJA PPL), as oficinas culturais, palestras, projetos de leitura, apresentações artísticas dos internos, tendo como foco as competências e as habilidades direcionadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Sergipe, com vistas na ressocialização dos reclusos.

Nesse contexto, a capacidade do prisioneiro de se reintegrar à sociedade por meio do estudo ou do trabalho também deve ser considerada, e a punição deve ser justa e proporcional. Assim, para (MARCÃO, 2015, p. 55)

A assistência educacional tem por escopo proporcionar ao executado melhores condições de readaptação social, preparando-o para o retorno a vida em liberdade de maneira mais ajustada, conhecendo ou aprimorando, certos valores de interesse comum. E inegável, ainda, sua influência positiva na manutenção da disciplina do estabelecimento prisional.

A realidade do sistema prisional brasileiro é repleta de perigos, principalmente devido à vulnerabilidade nas prisões, desse modo, muitos professores acabam com medo de lecionar nesses espaços. Durante uma visita a CPAB, a pedagoga responsável pelas turmas de alfabetização e ensino fundamental nos anos iniciais, relatou que só aceitou trabalhar na cadeia por conta da carga horária ser compatível com suas necessidades pessoais, devido a um problema de saúde de sua filha, pois precisaria se ausentar durante alguns dias da semana. Hoje, seu pensamento é totalmente diferente, não se imagina lecionando em outro lugar, segundo ela, os detentos possuem um enorme respeito e um sentimento gigante de gratidão e não há satisfação maior na vida de um profissional que isso. Outra dificuldade enfrentada pelos educadores é a falta de valorização e escassez de profissionais nesta área, muitos são discriminados fora e até mesmo dentro do ambiente penal.

Profissionais da educação, seja na escola ou fora dela, possuem grande relevância. Porém, no ambiente prisional, além de educador, torna-se um motivador, quando alguém, normalmente, chega a cadeia, ele vai com uma ideia de uma vida totalmente perdida, e diante a oportunidades de medidas socioeducativas que é a educação, o induz continuar a viver.

Assim, uma prática docente precisa ter uma motivação própria, que lhe permita usar o pensamento reflexivo, levar a uma compreensão política da cidadania e integrar arte, cultura, valores e interações, de forma a resgatar a autonomia do sujeito e seu papel na posição importante do mundo. Freire (2003, p. 34), aborda uma recomendação aos educadores brasileiros instigando-os a desenvolver metodologias adequadas para lidar com a diversidade da população brasileira e suas experiências: “escrevam pedagogias e não sobre pedagogias”.

Na obra de Paulo Freire (1997, p. 34), Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar, relata em sua teoria de que os problemas associados com a educação não são somente pedagógicos, mas sim políticos e éticos, e que as dificuldades na (re)educação de adultos, principalmente nas prisões, evidenciam esse caráter ético e político. Ou seja, os educadores devem proporcionar educação sem preconceito e discriminação, assim como em uma escola de ensino regular, respeitando a vida pessoal que todos trazem, não limitando-se a apenas ensinar conteúdo e sim, auxiliando no processo de reconstrução da vida de cada recluso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados fornecidos pelas entidades responsáveis que asseguram os direitos dos presos a educação, possibilitou um melhor entendimento da situação do indivíduo encarcerado. Ademais, é necessário destacar que na sociedade civil e o poder público brasileiro pouco se fala sobre o encarceramento e estabelecimentos prisionais, quando relacionados à humanização do detento.

Acerca da Legislação de Execução Penal (LEP) é possível notar o quanto ela é atual no trato dos direitos dos presidiários. Contudo, a real efetivação desses direitos pelos centros de detenção é uma das questões a se discutir, os presídios que de fato cumprem a real necessidade dos sujeitos encarcerados são poucos, dessa forma, propagar o que está escrita na legislação é umas das necessidades inerentes a atualidade.

Por fim, alcança-se como resultado o fato de que, compreendendo que a ressocialização do preso se liga a ideia de reinserção na sociedade, a educação aparece como uma ferramenta eficaz para auxiliar na construção de novos métodos capazes de facilitar esse processo, considerado uma das funções sociais da pena.

É necessário destacar que, durante o processo de ressocialização de um indivíduo que se encontra na situação de apenado, os empecilhos e entraves que os detentos enfrentam após a concessão da liberdade são diversos e dificultosos. A sociedade julga o indivíduo com um grande preconceito a partir do ato cometido, deixando-se levar pelo sensacionalismo e

discriminação implantados, excluindo essas pessoas de um convívio social saudável, sendo assim, com base nas fontes desta pesquisa, vale ressaltar que se a comunidade os tratasse de forma melhor e mais humana, lhes concedendo oportunidades para recomeçarem suas vidas, a reincidência atingiria patamares mínimos.

Nota-se que por mais que possam existir alternativas eficazes dentro das penitenciárias, o Estado deve adotar uma posição que privilegie a criação de políticas públicas que procurem anteceder a prática do ilícito penal, bem como tentar melhorar as condições de sobrevivência humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Código Penal (1940)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1940.

BRASIL. **Lei Complementar nº 12433 de 2011**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12433.htm. Acessado em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Execução Penal (1984)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação, LDB nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

CNJ. **Remição de pena**. 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-como-funciona-a-remicao-de-pena/> Acessado em: 20 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, A.C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008

LOTTA, Gabriela. **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MARCÃO, Renato. **Curso de execução penal**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Direito Penal: parte geral e especial**. 7. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.



SARAIVA, Karla. LOPES, Maura Corcini. **Educação, inclusão e reclusão**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n1, PP.14-33, Jan/Jun 2011.

Sergipe. Secretaria de Estado da Justiça, do Trabalho e de Defesa do Consumidor (SEJUC). Disponível em: <https://sejuc.se.gov.br/>. Acesso em: 19 set. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. **Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível**. IN: Dossiê Questões Penitenciárias. Revista Sociologia Jurídica. n. 03. Julho/Dezembro de 2006.

ESCOLAS DE CHUMBO: O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL DE 1964

Fellipe Henrique Mota Silva¹

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar uma reflexão do ensino de História que se desenvolveu durante os anos 1964-1985, e a os meios usados pelos militares para a manutenção e propaganda do regime. Para essa reflexão será analisado leis e decretos promulgados pelo Conselho Federal de Educação (CFE) órgão responsável pelas reformas de ensino. A partir de autores clássicos que abordam essa temática, tais como, Elza Nadai, Selva Guimarães e Thais Nívia Fonseca.

Palavras-chave: Ensino. Historia. Ditadura Militar. Propaganda.

ABSTRACT

The present work seeks to present a reflection on the teaching of History that developed during the years 1964-1985, and on the means used by the military for the maintenance and propaganda of the regime. For this reflection, laws and decrees promulgated by the Federal Council of Education (CFE), the body responsible for education reforms, will be analyzed. From classic authors who approach this theme, such as Elza Nadai, Selva Guimarães and Thais Nívia Fonseca.

Keywords: Teaching. Story. Military dictatorship. Advertising.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil enfrentava, desde os anos 1960, o "período pré-revolucionário". Uma série de embates políticos entre os partidos de direita e esquerda, o primeiro sinal de crise surge com a renúncia de Jânio Quadros, em janeiro de 1961, e quem assumi a presidência do país é João Goulart, ocasionando um descontentamento por parte dos conservadores que tentaram, sem êxito, evitar a posse do vice-presidente. O que corroboraria para a adoção do sistema Parlamentarista.

Na madrugada de 31 março a 1 de abril de 1964, instaurou-se no Brasil a noite mais longa, findada vinte e um anos depois, marcada por repressões, tortura e muita censura. “O governo de João Goulart se desmanchara. Às quatro da tarde de 1º de abril de 1964, os cinco tanques M-41 do 1º Regimento de Reconhecimento Mecanizado, sob o comando do tenente Freddie Perdigão Pereira” (GASPARI, 2002, p. 110).

¹ Mestrando em Educação e linguagens pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Fellipemota31@hotmail.com

O golpe tinha uma bandeira: tirar Jango do poder, para combinar o resto depois. Já a defesa do governo caíra numa posição canhestra. Tratava-se de manter Jango no palácio, sem se saber direito para quê, nem em benefício de quem. As poucas forças conservadoras que, por razões de conveniência, ainda estavam associadas ao presidente, dispunham de meios para ajudá-lo, mas não tinham um propósito para mantê-lo no poder”. (GASPARI, 2002, p. 89.)

No dia 15 de abril de 1964, o general Castello Branco é “eleito” o primeiro presidente da leva de militares que assumem o Governo do país, sancionando o primeiro dos cinco atos institucionais A-I, que efetivaram a repressão, censura, tortura e propaganda ideológica do período ditatorial. O AI-1 tratou de imediato da preservação do regime militar dissolvendo as eleições diretas para a presidência dando ao Congresso Nacional o poder de escolher o chefe de estado, o ano seguinte ao golpe institui o segundo ato institucional o A-2.

Em 1965 estabeleceu o Ato Institucional nº 2 (AI-2), decretou o fechamento do Congresso Nacional e a fim dos partidos políticos, sendo substituídos por apenas dois, ARENA e MDB, promovendo o bipartidarismo, o que fez com que as disputas políticas se acirrassem intensamente, o grande empecilho enfrentado pelos militares eram os movimentos estudantis promovidos pela academia, o que fez com que o Governo sanciona-se uma série de medidas que desqualificaram a educação e o ensino de História em especial a lei nº 5.962 que reformulou os 1º e 2º de educação. Um terceiro ato passa a vigorar e recai sobre as eleições estaduais e municipais, corroborando para a dominação do cenário político e impedimento de qualquer forma de resistência contra o governo. Diante das necessidades do governo militar, em 1966, é promulgada uma nova constituição federal que é oficializada em 1967 (AI-IV), concretizando de forma legal as tiranias da ditadura no Brasil, e onde é apresentado as atrocidades cometidas contra a educação.

Entretanto é chegado a hora do último ato – AI-V, que vigorou até meados dos anos 1978, marcando na História do Brasil e do Mundo o período mais tirano dos longos vinte e um (21) anos da Ditadura Militar Brasileira. É nesse escopo que o ensino de História é “derrotado”, perecendo nas mãos de tiranos que buscavam fazer desta um de seus meios de propaganda ideológica, redigindo constantemente legislações que impedissem a criticidade e função da História como disciplina escolar. O ano de 1971, com a sanção da lei nº 5.692, representou, no cenário educacional brasileiro, a efetivação do controle técnico e burocrático das instituições ensino, além da oficialização das licenciaturas curtas, responsáveis pela diminuição da carga horária do professor de História em formação aumentando de forma significativa o número de mão de obra e construção da imagem da Ditadura Militar em sala de aula.

Foi somente no pós-ditadura que o ensino de História foi repensado, a partir da leva de intelectuais das décadas de 1970-1980, que buscaram se afastar da forma tradicional de ensinar História. Vejamos o que diz Fonseca (2003, p.59):

No final dos anos 70, com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de promover mudanças no ensino de História. Esse processo foi iniciado no princípio dos anos 80 em alguns estados brasileiros resultando em novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino desta disciplina nas escolas fundamental e média.

Somente nos anos finais da ditadura militar se daria início à reconstrução da História como disciplina escolar e o registro da memória do período e da tirania e repressão sofrido por aqueles que opunham ao regime. O período entre 1980 e 1990, inclusive, é visto por estudiosos do ensino de História como o momento de “glória” para a disciplina, devido a criação de novos currículos educacionais que buscam de diversas maneiras se afastar da forma tradicional de ensino.

2 METODOLOGIA

A postura teórica que rege esta pesquisa se dá a partir da ideia de totalidade, uma das perspectivas centrais do pensamento marxista. Esta “é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (NETTO, 2011, p. 56). Tal ideia é abraçada nesse trabalho e é utilizada para se pensar a criança de rua dentro do contexto macroscópico ao qual está inserida, respeitando as contradições admitidas pelo sistema.

Nesse sentido, buscando respeitar a ideia de totalidade, o tema aqui proposto será pensado dentro de seu contexto mais complexo, logo este trabalho se inclinará em levantar algumas discussões acerca de temas como as ditaduras sul-americanas, ensino de história e a utilidade política da história como disciplina. Para tal reflexão foram analisados leis e decretos promulgados pelo Conselho Federal de Educação (CFE) órgão responsável pelas reformas de ensino. A partir de autores clássicos que abordam essa temática, tais como, Elza Nadai, Selva Guimarães e Thais Nívia Fonseca.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo da história do ensino de História pode esclarecer, muito mais do que se

imagina, as questões que envolvem o trabalho de historiadores e de professores de História. (FONSECA, 2003, p.). Nas últimas décadas, o ensino de História sofreu significativas transformações desde seu surgimento, no entanto, teve como proposta ideias como patriotismo e civismo. Dito isto, traçaremos um breve resumo do surgimento da disciplina de História no século XIX, para melhor compreendermos o papel da educação como meio de manutenção da ordem.

A História surge pela primeira vez como conhecimento autônomo na França durante o século XIX, a partir das novas concepções da modernidade emergente com a pretensão de reconstruir a genealogia das nações em ascensão, seguindo um ritmo progressista. Assim, a única preocupação do ensino de História era a afirmação das identidades nacionais, a disciplina que se estabelece no Brasil seguiu a mesma corrente da europeia, adotando como forma de currículo o modelo quadripartite: História antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, ou seja, evolucionista e linear

De acordo com Nadai (1993), o modo de ensinar História foi influenciado pelo pensamento liberal francês e o período de regências, sendo inserida pela primeira como disciplina autônoma no Colégio Imperial D. Pedro II no ano de 1837 e regulamentada no ano seguinte, a instrução aos estudos de História se dava a partir da sexta 6ª série. “Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a “História Sagrada”, a “História Universal” e a “História Pátria”. (FONSECA, 2003, p. 46). A que competia em um ensino enciclopedista que adota uma narrativa eurocêntrica, que traz a Europa como berço civilizador do mundo e a descoberta do Brasil como um ato de bravura puramente europeu, bem como os demais elementos que compõe a narrativa da historiografia nacional com exaltação de seus heróis.

A missão de registrar os grandes feitos dos heróis nacionais recaiu sobre IHGB- Instituto Histórico e Geográfico do Brasil fundado em 1838, durante o período regencial brasileiro “em sua missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente pelo ensino de História” (FONSECA, 2003. p.46). E, logo, tratou-se de “escolher” a narrativa mais conveniente para as elites governantes, e tal foi a de Von Martius que “propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização”. (FONSECA, 2003.p.46).

Do século XIX até a década de 30 do século XX essas elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, isto é, aquela

que envolvia a população afro-brasileira. Não por acaso esta questão ocupou o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838. (FONSECA, 2003, p. 46).

O Ensino de História, conforme Thais Nivea Fonseca (2003), pode ser caracterizado a partir de três momentos. O primeiro teve início a partir da segunda metade do século XIX, com a entrada da disciplina no currículo escolar, o segundo se encontra entre as décadas de 1930-40 durante o Estado Novo projetado a partir da política nacionalista e desenvolvimentista de Getúlio Vargas, o terceiro tem início na década de 1960 a partir das intervenções realizadas pelo governo Militar.

No interior da periodização tradicional da História brasileira, aparecem privilegiados, em relação ao Império, a segunda metade do século XIX nos momentos finais do regime monárquico; em relação à República, o período Vargas (1930-1945), seguido do período posterior a crise do Regime Militar (1964-1968) e da Primeira República (1889-1930). No conjunto, os recortes temporais mais contemplados são o período Vargas e as décadas de 80 e 90 do século XX. (FONSECA, 2003, p. 31)

A preocupação com ensino de História, não foi algo realizado apenas durante o longo período protagonizado pelos militares, mas sim algo que é característico do Estado brasileiro. O que gerou inúmeras modificações/ reformas no ensino de História ao longo dos séculos, quase sempre com a mesma intenção controlar o saber Histórico para não gerar ameaças aos interesses do Estado, esse fato não foi diferente durante a Ditadura Militar. As discussões acerca das transformações realizadas no ensino de História durante os anos de 1964-1990, ganhou destaque na historiografia do ensino de História no Brasil devido as mudanças realizadas por meio “legal”, leis, decretos e pareceres que fizeram da disciplina de História agente de manutenção da ideologia do Governo Militar. Entre as inúmeras legislações elaboradas pelo Regime Militar juntamente com o CFE (Conselho Federal de Educação) destacam-se a **Lei nº 5.692/71, Lei nº 5.540/69, Decreto-lei nº 869/69, Decreto-lei 68.065/71, Decreto-lei 477/69, Lei nº 5.700 e o Decreto-lei nº 65.814/69.**

O papel da educação durante os anos 1964-1985, bem como para as diretrizes do ensino, encontravam-se vinculados ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico. E para a concretização desse projeto uma figura de grande importância é o professor, pois este é quem transmite o conhecimento, através do planejamento e execução do ensino, possuindo autoridade institucional. Porém, a política de segurança nacional e desenvolvimentista vai na contramão do princípio da autonomia do professor e o Governo passa a investir na desqualificação dos profissionais da educação.

Ressalta-se que para a sustentação do Regime Militar seria necessário a cooptação de educadores “simpatizantes” as ideologias propagandeadas pelo Governo, que era vinculado aos

ideários de segurança nacional e no civismo da nação, o que ocasionou na promulgação do decreto-lei 869/69 que tratou de estabelecer a EMC como disciplina obrigatória. Tratando-se de alinhar, de forma mais dura, os ideais do regime, para a manutenção da ordem e alcance do progresso.

Ainda em 1969, tendo vista, o auge da repressão ocasionada pelo presidente Medici e o ato institucional nº V de 1968, é redigido o texto do Decreto-lei 477/69 que ampliou a repressão e o terrorismo por parte do governo às instituições de ensino, o artº 1 do texto dispõe sobre as infrações disciplinares praticadas pelos professores, alunos e demais servidores da área da educação pública e privada: o aliciamento e incitamento à greve, o atentado contra pessoas, bens ou prédio, os atos destinados à organização de movimentos subversivos, o sequestro e o uso de estabelecimentos escolares para fins de subversão.

Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o parágrafo 1º do Art. 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, DECRETA:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário a moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator for beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional.

Art. 2º A apuração das infrações a que se refere este Decreto-lei far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável, de vinte dias.

Parágrafo único. Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instauração de inquérito Policial.

Art. 3º O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá às diligências convenientes e citará o infrator para, no prazo de quarenta e oito horas, apresentar defesa. Se houver mais de um infrator o prazo será comum e de noventa e seis horas.

§ 1º O indiciado será suspenso até o julgamento, de seu cargo, função ou emprego, ou, se for estudante proibido de frequentar as aulas, se o requerer o encarregado do processo.

§ 2º Se o infrator residir em local ignorado, ocultar-se para não receber a citação, ou citado, não se defender, ser-lhe-á designado defensor para apresentar a defesa.

§ 3º Apresentada a defesa, o encarregado do processo elaborará relatório dentro de quarenta e oito horas, especificado a infração cometida, o autor e as razões de seu convencimento.

§ 4º Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento proferirá decisão fundamentada, dentro de quarenta e oito horas, sob pena do crime definido no Art. 319 do Código Penal, além da sanção cominada no Item I do § 1º do Art. 1º deste Decreto-lei.

§ 5º Quando a infração estiver capitulada na Lei Penal, será remetida cópia dos autos à autoridade competente.

Art. 4º Comprovada a existência de dado patrimonial no estabelecimento de ensino, o infrator ficará obrigado a ressarcir-lo, independentemente das sanções disciplinares e criminais que, no caso, couberem.

Art. 5º O Ministro de Estado da Educação e Cultura expedirá, dentro de trinta dias, contados da data de sua publicação, instruções para a execução deste Decreto-lei.

Art. 6º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 26 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.
(BRASIL, Decreto-lei nº 447/69, Disponível em: <<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>> acessado em: 04/01/2020).

Nesse sentido, houve neste ano a formação das licenciaturas de curta duração, ocasionando, a partir de então a reestruturação do ensino superior, de modo que as licenças de 1º Grau, regidas a partir do decreto-lei nº 547/69 e oficializadas pela lei nº 5.692, foram responsáveis pela desqualificação do professor de História e demais áreas da educação. Isto se deu devido à falta de mão de obra especializada para atuar em sala de aula e nas indústrias “ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender as ‘carências do mercado’, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais” (FONSECA,1993. p.26). As chamadas licenciaturas curtas só tiveram seu fim definitivo em 1999, com Resolução CES nº 2, de 19 de maio (Câmara de Educação

Superior), apesar da Lei nº 9.394, de 1996, está sancionada, a prática da curta duração, vigorou por mais de vinte anos, existe até mesmo com fim da Ditadura.

A prática do ensino de História encontrava-se a serviço do Estado como meio de transmissão/disseminação das ideologias do projeto promovido pelos militares. A Lei nº 5.692, responsável por reorganizar os 1º e 2º graus de educação, foi responsável por descaracterizar o ensino de História no 1º grau de ensino. As instituições educacionais outrora respaldadas pela autonomia de cátedra perdeu seu lugar de falar, pois sua função era de reprodutora das diretrizes propostas pelo CFE- Conselho Federal de Educação.

A História, por sua vez, é compactuada junto a Geografia e passa a ser campo dos Estudos Sociais, e assume o papel de ministrar as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB em vigor desde 1962), tendo como meta de ensino fazer de forma clara e objetiva a propaganda efetiva dos valores e conceitos favoráveis. “A análise das características dos objetivos e funções estabelecidos para o ensino de Estudos Sociais – a nova disciplina originária da fusão da História e Geografia [...], deixa entrever a herança tradicional” (FONSECA, 2003.p. 57).

Os conteúdos apresentados pelas disciplinas de EMC e OSPB não apresentavam pontos específicos dos fatos históricos, apenas o quadro geral sem criticidade, e o processo de apropriação de conhecimento era apenas um reforço dos conhecimentos reproduzidos, ou seja, por meio do método de memorização, o ensino tradicional, o que evitava o surgimento de pensamentos subversivos por parte dos estudantes.

O regime preocupou-se especialmente com ensino de educação moral e cívica, redefinindo os papéis de duas disciplinas já existentes – “Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil” (ao nível do ensino fundamental e do ensino médio) – tornando-as obrigatórias em todos os graus de ensino, com a introdução de “Estudos dos Problemas Brasileiros” no ensino Universitário. Essas medidas sob a ótica da doutrina da Segurança Nacional. (FONSECA, 2003.p.56)

O Conselho Federal de Educação (CFE) junto com Governo, pretendia formar os “cidadãos” modelos, incapazes de contestar os terrores do período ditatorial, usando de vários meios de transmissão entre esses a educação e suas formas de disseminação. O saber desarticulado a realidade tomou conta das salas de aulas, e as mais brandas formas de expressões como o poema trazia em si mensagens ideológicas (MUNAKATA, 1998)

O Termo “Revolução” foi usado em obras didáticas, como o de Barbosa Lessa, *Nova História do Brasil* de 1967 que chamou o 1964 de “Revolução de 31 de março”, essa denominação apareceu nas obras até meados das décadas de 1980-90, quando acontece a

reorganização dos currículos escolares e da disciplina de História, que posteriormente adotou os termos Golpe e Ditadura. Destaca-se, que a lei de diretrizes bases (LDB) de 1945 oficializada em 1961, já previa disciplina de Estudos Sociais como disciplina optativa, a regulação da mesma com lei nº 5.692 é parte de processo Histórico que perdurou por anos, se intensificando a partir do controle técnico e burocrático das instituições de ensino, determinando o que pode ou não ensinar.

Os estudiosos das décadas de 1970-1980 suscitaram uma discussão mais acentuada a respeito dos currículos escolares, devido a promulgação da lei 5.696/71 que modificou e retirou a liberdade de ensino e gerou um descontentamento por parte dos educadores. Estes passariam, assim, a pensar e formular novos métodos e abordagens de ensino. Apesar desta preocupação que se cria, somente em 1986 que são apresentados novos currículos para a Disciplina de História em Minas e São Paulo.

Os novos currículos trouxeram para a disciplina de História novas abordagens e temáticas proporcionando um afastamento da corrente tradicional, marcando as décadas de 1980-1990 como período de reorganização do cenário educacional, com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes Bases – LDB, em 1996, que tratou de estruturar os novos objetivos da educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito a trajetória do ensino de História e sua constituição como disciplina escolar, é perceptível que a mesma se transformou ao longo dos séculos em favor das ideias pregadas pela classe dominante desde seu surgimento no século XIX preservando até as décadas de 70-80 do século XX um viés tradicional de ensino, o que se buscou de todas as formas se dissociar após os horrores cometidos pela Ditadura Militar. Dito isso, a História, assim como as outras disciplinas, é parte de processo Histórico e carrega consigo parte desse processo.

A disciplina de História tornou-se obrigatória no século XIX, com o surgimento da modernidade e a afirmação das novas nações, no caso do Brasil esse é iniciado no 1837 com criação do Colégio Imperial D. Pedro II na Capital (Rio de Janeiro). A disciplina foi dividida em História sagrada, de acordo com as escrituras, e História profana, norteadas a partir do eurocentrismo.

O objetivo do ensino de História era no caso era afirmação da identidade nacional, propagandeada inicialmente pelo IHGB, fundado em 1838, com a função de reconstruir /construir a História oficial do Brasil, que trata a História do Brasil como parte da História Europeia, destacando seus feitos civilizacionistas. Nesse sentido, a preocupação com o ensino

de História foi algo que atravessou séculos, tendo em vista, a necessidade de usar a disciplina como meio de manutenção da moral e do civismo, pois o controle dos ensinamentos sistematizados pela História oferece menos perigo as ideias transmitidas pelos agentes de dominação, e seguindo tais ideias que os Ditadores que governaram o Brasil de 1964-1985 se atrelaram. Tratando de imediato de impor medidas para combater o surgimento de pensamentos subversivos e contrários ao Governo.

Para tanto, o ano de 1971 marcou o cenário educacional e ensino de História, após a promulgação da lei nº 5.692 que tratou de reorganizar os 1º e 2º graus de ensino, oficializou as licenciaturas de curta duração, e efetivou o controle sobre as instituições educacionais, o que ocasionou na perda da liberdade de cátedra e autonomia de sala de aula. Além da união da História e da Geografia, denominada Estudos Sociais, e a obrigatoriedade de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

No entanto, para que se garantisse a premência da Ditadura-Militar era preciso uma forma de propagando capaz de manipular as massas em formação e conter revoltas, e a figura do professor é um elemento de grande importância, a perseguição aquele que ensina é regulamentada a partir do Decreto-lei nº 477/69 que dispõe sobre as inflações cometidas por servidores públicos e alunos, acometendo represálias a quem se mostrar insatisfeito ao Regime Ditatorial, ou seja, calar aquele que ensina foi uma das maneiras encontradas pela ditadura para criar a narrativa revolucionária que se espalhou pelos apoiadores do 1964 e nas obras didáticas elaboradas durante o período.

Apesar dos esforços do Regime Militar a partir da década de 1970 começam a surgir de forma mais ferrenha contestadores da História criada pela Ditadura, os intelectuais época começaram a levantar questões a respeito de um novo currículo de História que se afastasse do modelo tradicional e novas metodologias ensino. Já entre 1980-90 o momento de redemocratização do país, é o local das disputadas efetivas dos profissionais da educação e onde tem-se os primeiros currículos pós-ditadura elaborados por Minas Gerais e São Paulo sobre “fundamentações marxistas” (FONSECA,2003. p.63).

Essa nova maneira de pensar a História possibilitou a introdução de fontes históricas, além de novas temáticas e outras maneiras de interpretação, reorganizando os currículos e as obras didáticas que passou a trazer os termos Golpe, Regime Militar, Ditadura Militar, deixando o termo “Revolução de 1964”. Porém, apesar das inúmeras mudanças cenário educacional somente em 1996 com nova LDB que é revogado grande parte das leis sancionadas pela Ditadura, e as licenciaturas curtas sobrevivem até 1999.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Câmara dos deputados. **Decreto-Lei nº 477**, de 26 de fevereiro de 1969 Decreto. Disponível em: <<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>> acessado em: 09/11/2019.

BRASIL, Câmara dos deputados. **Decreto-Lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-norma-pe.html>>> acessado em: 09/10/2019.

BRASIL, Câmara dos deputados. **Lei nº 5.540/68 – Reforma Universitária**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>> acessado em: 11/03/ 2019.

BRASIL, Câmara dos deputados. **Decreto-Lei nº 68065**, de 14 de janeiro de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>>> acessado em: 09/11/2019.

BRASIL, Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CES nº 2/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de maio de 1999. Seção 1, p. 15.

FONSECA, Thais Nívia de lima e. **História e ensino de história**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências e Reflexões e Aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História Ensinada**, 13º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. **História que os Livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar**. In: FREITAS, M.C (Org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.p.217-196.

NADHAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva**. Revista Brasileira de História: São Paulo, V.13, nº 25/26, Set. 1992 a Agos. 1993.p.144-162. 1996. p. 7-16.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

ESTADO DA ARTE DAS BASES DE DADOS COM ÊNFASE NA PARTICIPAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PERÍODO DE PANDEMIA

Maria Jussilene Santos de Andrade Sousa¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir e mapear as produções de artigos, dissertações e teses nas bases de dados da ANPED, Capes e SciELO, em que tratará de analisar quais as possíveis participações da gestão escolar no ato de avaliação, considerando o momento de pandemia do Covid-19. O levantamento dos dados foi realizado com o descritor “gestão escolar”, para isso foi considerado o problema da pesquisa, a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados da pesquisa. Com base nos resultados percebemos que com a realização deste estudo a proposta do nosso objeto de pesquisa se faz necessário pela ausência de temas com a mesma relevância social, desta maneira, em meio à pandemia do Covid-19 se faz ainda mais necessário alavancar soluções e contribuições em prol da nossa sociedade.

Palavras-chave: Estado da Arte. Bases de Dados. Gestão Escolar. Avaliação. Pandemia.

ABSTRACT

This article aims to discuss and map the production of articles, dissertations and theses in the ANPED, Capes and SciELO databases, in which it will try to analyze which are the possible participation of school management in the evaluation act, considering the moment of Covid-19 pandemic. The data collection was carried out with the descriptor "management school", for this, the research problem, the theoretical foundation, the methodology, the results of the research. Based on the results, we realized that with the carrying out this study the proposal of our research object is necessary due to the absence of themes with the same social relevance, in this way, in the midst of the Covid-19 pandemic makes it even more necessary to leverage solutions and contributions in favor of our society.

Keywords: State of art. Data base. School management. Evaluation. Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir e mapear as produções de artigos, dissertações e teses das bases de dados sobre a participação da gestão escolar no processo de avaliação da aprendizagem no período de pandemia. Assim, diante do atual cenário social em que estamos enfrentando a pandemia do Covid-19, está sendo demandado de toda equipe gestora uma participação ainda maior em relação ao processo de ensino-aprendizagem e nas metodologias aplicadas neste momento.

Torna-se importante ressaltar:

¹Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe, campus Prof. Alberto Carvalho em Itabaiana/Sergipe. Orientadora Prof. Dr. Livia Jéssica Messias de Almeida. jsa2016@academico.ufs.br.

“Em tempos de convivência com a Covid-19, mais que observar a construção de desigualdades e a procura por receitas fáceis às mazelas escolares no Brasil, vê-se a explicitação e o aprofundamento dessas. Em nome de uma alternativa tecnológica pouco afeita à igualdade de oportunidades, insensível ao momento histórico vivenciado por muitas famílias e não suficientemente desenvolvida para a utilização proposta pelos governos, muitos estão sendo abandonados, sejam eles professores, sejam estudantes”. (ALMEIDA e DALBEN, 2020, p. 16).

Em vista disso, as escolas devem buscar soluções para os seus problemas, em seu interior, pois ninguém além delas mesma conhece as suas necessidades e expectativas, buscando os princípios de participação e autonomia, caminhando com responsabilidade e garantindo o cumprimento de leis e princípios. Logo, com base na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 declara que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Contudo, a contribuição as quais a gestão escolar traz ao processo avaliativo faz com que toda equipe trabalhe em conjunto tornando-se um ambiente acolhedor e unido, tão logo, toda organização do trabalho reflete diretamente no funcionamento da escola. Portanto, segundo Moreira (2012, citado por SILVA, 2018, p. 16) “considera que na gestão educacional, a democratização e a descentralização de poder são palavras-chave, tanto no que diz respeito ao sistema de organização educacional, quanto ao espaço escolar”.

Sendo a partir de meios tecnológicos que acontece uma interação e participação dos alunos nessa nova forma de ensino remoto, deste modo, há uma elaboração de planos pedagógicos diversificado para atender os aspectos dessa nova realidade. Logo, analisamos as produções acadêmicas publicadas no período de 2001-2021. Consultamos as bases de dados da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Scientific Eletronic Library Online (SciELO).

O estudo tratará de analisar quais as possíveis participações da gestão escolar no ato de avaliação, considerando o momento de pandemia do Covid-19, tendo assim, diversas limitações na prática do ensino por ser de forma remotamente. Deste modo, com o atual cenário em que a sociedade estar enfrentando, em especial a gestão escolar a qual precisou passar por uma reformulação de toda prática pedagógica incluindo assim tecnologias digitais para efetuar a prática do ensino.

2 METODOLOGIA

Inicialmente foi realizado um levantamento na Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) os quais escolhemos faz parte das reuniões 29^a-37^a com os respectivos grupos de trabalhos (GT09 - Trabalho e Educação, GT05 - Estado e Política Educacional, GT14 - Sociologia da Educação). Deste modo, os trabalhos foram escolhidos por terem relevância ao objeto de pesquisa, logo no momento da busca se fez necessário um recorte do tema central, assim, a pesquisa foi feita com o descritor “gestão escolar”, pois com o descritor “gestão escolar no processo de avaliação” nenhum se assemelhava ao nosso objeto.

Para a realização da pesquisa na base de dados da SciELO utilizamos o primeiro descritor “gestão escolar no processo de avaliação” encontramos 19 trabalhos do tipo artigos, dentre estes 3 foram escolhidos por abordar uma temática parecida ao nosso objeto de pesquisa. Logo em seguida, com o segundo descritor “gestão escolar”, encontramos 322 trabalhos em que apenas 2 foram selecionados por apresentar a mesma linha de pesquisa.

Pesquisamos no Banco de Teses e Dissertações da Capes com o primeiro descritor “gestão escolar no processo de avaliação” obtivemos 822 resultados e com o segundo descritor “gestão escolar” encontramos 3.801 pesquisas. Deste modo, com a vasta quantidade de trabalhos encontrados iremos selecionar apenas seis publicações, seguindo a mesma estratégia e o lócus da pesquisa.

3 DESENVOLVIMENTO

Nos quadros abaixo estão os artigos, as dissertações e teses que foram analisadas e apresentadas, para isso foram considerados o problema da pesquisa, a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados da pesquisa. No quadro 01 apresentamos as pesquisas selecionadas em que foram organizadas por reunião/ano, GT, trabalhos, autores/instituições, logo em seguida descrevemos respectivamente.

Quadro 01 - Trabalhos publicados na ANPEd 2004-2021

REUNIÃO / ANO	GT	TRABALHOS	AUTORES/ INSTITUIÇÕES
37 ^a /2015	GT09	Gestão escolar e inovação educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade	Antonio Amorim/ UNEB

29ª/2006	GT05	O discurso e a prática da gestão escolar: propósitos modernizantes x propósitos democratizantes	Maria Edgleuma de Andrade/ UERN
27ª/ 2004	GT05	Gestão democrática da educação: entre as políticas oficiais e a prática escolar	Neusa Maria Marques de Souza/ PUCSP; UFMS
31ª/ 2008	GT05	Cidadania e justiça na gestão escolar	Alice Miriam Happ Botler/ UFPE
37ª/ 2015	GT14	Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil	Ana Cristina Prado de Oliveira; Cynthia Paes de Carvalho/ PUC-Rio

Fonte: ANPEd

De acordo com o quadro na 37ª Reunião Nacional da ANPEd ocorrida nos dias 04 a 08 de outubro de 2015, em que o trabalho de Antonio Amorim sobre “Gestão escolar e inovação educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade”, traz uma análise sobre a questão da gestão escolar e educacional, tendo como objetivo principal encontrar uma nova concepção de gestão escolar, que observe o essencial da educação: o diálogo, a participação, a criatividade e a diversidade cultural e pedagógica.

Com base na 29ª Reunião Anual da Anped, em 2006, a produção que correspondeu aos critérios foi da autora Maria Edgleuma de Andrade com a respectiva temática “O discurso e a prática da gestão escolar: propósitos modernizantes x propósitos democratizantes”, que aborda como estudo do objeto a materialização dos princípios da gestão democrática (democracia, participação, descentralização) no cotidiano da escola, e teve como propósito investigar em que medida a gestão democrática, vem, de fato, se construindo na prática da escola pública cearense.

Conforme a 27ª Reunião Anual da Anped, em 2004, o trabalho de Neusa Maria Marques de Souza com o tema “Gestão democrática da educação: entre as políticas oficiais e a prática escolar”, o qual foi desenvolvido no município de Três Lagoas - MS, a partir do acompanhamento de escolas que apresentavam dificuldades para construção e/ou implementação de seus projetos político-pedagógicos por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Na 31ª Reunião Anual da Anped, em 2008, o texto “Cidadania e justiça na gestão escolar” de Alice Miriam Happ Botler, o qual apresenta como seu objetivo geral investigar a vivência da democracia e da cidadania na organização escolar democrática, bem como, particularmente, problematizar as relações referentes à justiça. Logo, também é inserido em seu debate a respeito das conseqüências vivenciadas nas escolas brasileiras a partir do

estabelecimento de normas de gestão democrática no ensino público conforme os princípios dispostos na LDB 9394/96.

Em 2015, o texto de Ana Cristina Prado de Oliveira e Cynthia Paes de Carvalho “Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil” aprovado na 37ª Reunião Nacional da Anped. Assim, este estudo ressalta a relação entre a liderança do diretor (percebida pelos professores da escola) e as políticas de provimento do cargo de direção com os resultados acadêmicos dos alunos, como também descreveu o perfil dos diretores de todas as escolas municipais e estaduais que foram avaliadas no 5º ano do ensino fundamental. Logo, o autor verifica que, quando controlado o nível socioeconômico dos alunos, o fator intraescolar (liderança do diretor) e o fator extraescolar (a política de provimento de cargo do diretor) analisados no estudo possuem uma relação estatisticamente significativa com os resultados dos alunos do 5º ano.

Portanto, com base nos trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), os quais fizemos uma análise foi perceptível notar que nos grupos de trabalhos GT09 - Trabalho e Educação e GT14 - Sociologia da Educação traz uma abordagem mais relacionada a gestão escolar e suas organizações educacional. Já o grupo de trabalho GT05 - Estado e Política Educacional menciona a gestão democrática priorizando a participação do coletivo em todas as ações tomadas no âmbito da escola.

No entanto, notamos que em todas as publicações encontradas e também nas quais mencionamos não faz nenhuma relação direta entre a gestão escolar com o processo de avaliação. Deste modo, na ANPEd os trabalhos publicados com os descritores “gestão escolar” e “gestão escolar no processo de avaliação” todos apresentam como foco principal a gestão escolar deixando a desejar aspectos do tipo “a participação, as contribuições e a participação no processo de avaliação” em que a equipe gestora executa para um bom funcionamento da instituição escolar.

O quadro 02 expõe as pesquisas selecionadas e logo após traz uma breve descrição quanto aos objetivos e metodologias.

Quadro 02- Trabalhos publicados na base SciELO

ANO	TRABALHOS	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2019	O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar	Renato de Oliveira Brito; Luíz Siveres e Célio da Cunha	UCB- Brasília, DF
2015	Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação	Isabel Franchi Cappelletti	PUC-SP

2011	Avaliação do processo de ensino: uma abordagem multivariada	Teresinha Maria Marchesan; Adriano Mendonça Souza e Rui Menezes	UNIFRA, UFSM, ISCTE-Portugal
2020	Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?	Beatriz Christo Gobbi; Adonai José Lacruz; Bruno Luiz Américo e Hélio Zanquetto Filho	UFES, IFSC
2018	Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais	Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino	UFRJ

Fonte: SciELO

O artigo “O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar” de Brito, Siveres e Cunha (2019) tendo por objetivo discutir os novos paradigmas educacionais, voltados para o desenvolvimento sustentável, a fim de se construir um novo modelo de escola. Os autores também visaram, ainda, na discussão da efetividade do uso de indicadores qualitativos, no sentido de verificar se eles podem ser utilizados enquanto balizadores das políticas públicas voltadas à escola, bem como discutir a efetividade da gestão participativa na constituição de escolas sustentáveis.

O texto “Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação” de Isabel Franchi Cappelletti (2015) traz como discussão a relação entre avaliação educacional e qualidade da educação. A autora faz uma reflexão sobre o significado da avaliação, da gestão escolar e da qualidade da educação, quando as opções metodológicas do processo avaliativo tendem para a exclusão ou para a emancipação de seus participantes, além de discutir a precariedade da formação de professores no que diz respeito à avaliação da aprendizagem e apresenta algumas questões que deveriam ser consideradas na formação dos professores.

A produção “Avaliação do processo de ensino: uma abordagem multivariada” de Marchesan, Souza e Menezes (2011) teve por objetivo identificar os pontos fortes e fracos do processo de ensino na opinião do discente. Para este estudo, foram considerados questionários que abrangeram as seguintes categorias de variáveis: autoavaliação do aluno e avaliação do docente e de suas práticas pedagógicas pelo discente. Logo, os autores utilizaram como método de análise multivariada.

Com base no artigo “Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?” de Gobbi, Lacruz, Américo e Zanquetto Filho (2020) o qual avaliou a relação entre Gestão Escolar e desempenho

na Prova Brasil-2015 de Matemática dos estudantes do 9º ano e o papel moderador da complexidade da Gestão Escolar nessa relação. Assim, este estudo reforça a importância do Diretor Escolar e traz questionamentos sobre como reduzir a complexidade da Gestão Escolar e/ou melhorar o desempenho do Diretor.

De acordo com o texto “Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais” de Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (2018) buscou compreender como se estabelecem os processos de democratização nas escolas e identificar os enfrentamentos decorrentes das cobranças pela qualidade educacional na educação básica, notadamente nas atribuições conferidas a gestores de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Desse modo, a autora traz como a problematização a formação e as ações de duas gestoras escolares, bem como dos desafios impostos a elas pelos novos requerimentos gestoriais e tecnológicos, tendo em vista a complexidade atual dos cargos de direção da escola básica, submetida às avaliações externas, em consonância com as demandas dos organismos internacionais ou multilaterais.

Consequente, observamos que na base de dados da SciELO com o descritor “gestão escolar” obtivemos um número maior de pesquisas, porém, dentre elas há um pequeno número que abordam a temática em discussão. Assim, com base nos resumos dos textos analisamos que em todas as produções há um foco maior na gestão participativa e democrática ou no processo avaliativo.

O quadro 03 irá mostrar quais as pesquisas passaram pelo refinamento com base ao objeto de pesquisa:

Quadro 03 - Trabalhos publicados na base de teses e dissertações da Capes

Ano	Trabalhos	Autor	Tipo/Instituição
2011	Gestão da informação escolar num contexto de mudança: estudo de caso numa escola secundária do grande porto	Manuel Luis Costa Pinto	Dissertação/FEUP
2011	Auto-avaliação das organizações educativas e dinâmicas das lideranças	Helena Maria Vaz Calaxa	Dissertação/FEUC
2012	Diagnóstico e orientações para a mudança organizacional em contexto escolar: o caso de um colégio	Laurinda dos Santos	Dissertação/ISCTE
2012	Os desafios de uma avaliação inclusiva :Estudo exploratório sobre a opinião dos docentes face à avaliação das aprendizagens no ensino básico	Marco António Moniz De Lemos	Dissertação/UC

2012	A autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa de uma organização escolar	Pascoal Diogo Albuquerque	Dissertação/FPCE-UC
2012	Avaliação atitudinal no processo de ensino-aprendizagem da história: da gestão da sala de aula à consciência cívica	Cristina Alexandra Ribeiro Coelho	Dissertação/FLUP

Fonte: Capes

A dissertação de “Gestão da informação escolar num contexto de mudança: estudo de caso numa escola secundária do grande porto” de Manuel Luis Costa Pinto (2011) faz um diagnóstico fotográfico sobre o estado em termos de Gestão de Informação numa instituição escolar pública, seguramente com alguns pontos fortes, mas também com muitos problemas comuns a outras instituições similares e também seguramente com problemas mais específicos, resultantes do contexto social em que se insere e de outros factores endógenos. O autor traz como resultado da pesquisa que com a fotografia, torna-se natural a construção de um modelo de gestão da informação que incorpore os aspectos identificados como boas práticas em termos de gestão da informação e que também dê respostas a, senão a todos os problemas identificados, aos problemas essenciais para o correcto e eficaz funcionamento da instituição.

Segundo Calaxa (2011) em sua pesquisa “Auto-avaliação das organizações educativas e dinâmicas das lideranças” averiguou qual o papel das lideranças na melhoria sustentada, a partir do processo de avaliação das organizações educativas. Logo, a autora aponta com resultado da pesquisa a existência de lideranças motivadas e evidenciam a existência de um grupo alargado de docentes interessados, participativos e em sintonia com as metas e os objectivos estratégicos definidos para o Agrupamento. Assim, o mecanismo de auto-avaliação, enquanto dispositivo de melhoria sustentada, é valorizado, porém são evidenciadas fragilidades ao nível da sua implementação, bem como na posterior reflexão a partir dos dados obtidos e na consequente introdução efectiva de melhorias.

A pesquisa de Laurinda dos Santos “Diagnóstico e orientações para a mudança organizacional em contexto escolar: o caso de um colégio” realizada em 2012 traz como objeto de estudo um colégio, no qual procurou identificar as necessidades de mudança e colaborar com orientações para a mesma. Assim, procurou-se identificar focos de incongruência organizacional, nomeadamente ao nível da estratégia e da adequabilidade dos processos actuais relativamente ao meio interno e externo, deste modo, os resultados indicam a percepção da necessidade de mudança, por parte dos membros da organização.

Lemos (2012) em sua dissertação “Os desafios de uma avaliação inclusiva: estudo exploratório sobre a opinião dos docentes face à avaliação das aprendizagens no ensino básico” analisou as necessidades de construção/legitimação de uma escola inclusiva, adaptável às necessidades de aprendizagem de cada aluno ou grupo de alunos, delegando na avaliação, esse poder de intervenção através da sua capacidade incontornável de monitorização do sistema educativo, das escolas e em particular das aprendizagens realizadas. Segundo o autor foi possível enunciar algumas premissas através de reflexões sobre uma avaliação inclusiva, contextualizada e legitimadora das finalidades que se exigem da escola, permitindo averiguar sobre o seu grau de exequibilidade.

Albuquerque (2012) em sua pesquisa “A autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa de uma organização escolar” analisou se a escola consegue transformar-se em função das avaliações que são feitas sobre si própria, num processo de melhoria contínua. Contudo, o autor apresenta como contribuição do seu trabalho o conhecimento sobre a capacidade de autorregulação e melhoria sustentada da escola alvo do estudo, apresentando também sugestões de atuação para o futuro.

Para Coelho (2012) em seu trabalho titulado como “Avaliação atitudinal no processo de ensino-aprendizagem da história: da gestão da sala de aula à consciência cívica” centrou-se na avaliação das atitudes. O ato de avaliar, apesar de presente em todos os domínios da atividade humana, é no contexto escolar que assume um estatuto privilegiado. Para a autora tendo em conta que avaliação enquanto atividade que exige um esforço conjunto de todos os atores envolvidos (professores, alunos, pais) na educação, principalmente, quando se pressupõe que ela existe para promover a valorização dos alunos, terá de inevitavelmente incidir sobre os conhecimentos, competências, atitudes e valores.

Com base nos trabalhos selecionados e analisados no Banco de dados da Capes percebemos que as pesquisas de dissertações não há uma relação direta entre a gestão escolar com o processo avaliativo. Deste modo, tivemos que fazer um refinamento diante a quantidade de resultados encontrados, pois de acordo com o tema de pesquisa que é a participação da gestão escolar no processo de avaliação da aprendizagem com relevância ao período de pandemia, pouquíssimas pesquisas apresentavam semelhança ao meu objeto norteador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto vimos o quanto é relevante o levantamento do estado da arte nas bases de dados, em que nos proporciona ter uma visão de quantas pesquisas foram realizadas a

respeito da temática em questão. Assim é de grande valia para os pesquisadores terem consciência da importância em realizar determinada pesquisa, pois a mesma pode vir a somar com outras já publicadas ou também contribuir com novos dados de cunho social em que servirá para ser contabilizado estatisticamente.

Portanto, este estudo da arte percebemos que na base de dados da ANPEd, a Capes e a SciELO há um número de grande significância de trabalhos publicados no geral em relação aos dois descritores utilizados para a realização da pesquisa. Porém, em todos os bancos de dados tivemos o mesmo desafio que foi a realização de uma seleção minuciosa, visto que, poucos trabalhos apresentavam a mesma temática que a nossa, assim, evidenciamos a necessidade de mais pesquisas que abordasse a relação e a participação da gestão escolar no processo de avaliação da aprendizagem.

Contudo, com a realização deste estudo foi notado o quão é importante o levantamento nas bases de dados com credibilidade, isto posto, verificamos que a proposta do nosso objeto de pesquisa se faz necessário pela ausência de temas com a mesma relevância social. Por consequente, o mesmo irá trazer contribuições para o avanço no estado do conhecimento por abordar aspectos específicos e de cunho social, desta maneira, em meio à pandemia do Covid-19 se faz ainda mais necessário alavancar soluções e contribuições em prol da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (RE)ORGANIZAR O TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE COVID-19: NO LIMAR DO (IM)POSSÍVEL. Educ. Soc., Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sJBDSZGLL9kt4b8YMB8wRN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão da Educação com Justiça Social. Que Gestão dos Injustiçados?. RBPAE, Porto Alegre, RS, v. 36, n° 2, p. 768 - 788, mai./ago. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eac/arquivos/1734/1734.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SILVA, Josiane Lopes da. Gestão escolar frente aos processos de ensino e de aprendizagem na educação infantil. Projeto de Pesquisa (Curso de Pedagogia)-Universidade do Vale do



CONEduc-UFS

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

Taquari, UNIVATES. Lajeado, Nov.2018. Disponível em:

<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2362/1/2018JosianeLopesdaSilva.pdf>.

Acesso em: 08 jun. 2021.

GUERRA CULTURAL, PERSPECTIVAS TEÓRICAS E A TRANSPOSIÇÃO REACIONÁRIA NO BRASIL

Mirela de Jesus Gerônimo¹
Marco Aurélio Dias de Souza²

RESUMO

O artigo faz uma análise da conjuntura política atual, mapeando a trajetória de temas como bolsonarismo, guerra cultural, crise da democracia e marxismo cultural, apresentando seus principais autores e posicionamentos. A existência de uma guerra cultural no Brasil, que está vinculada a nova direita brasileira o que causa fragmentações na sociedade. Assim, para a análise foi utilizado a ferramenta Iramuteq, que contribuiu para a compreensão da influência da guerra cultural para eleição e candidatura de Bolsonaro.

Palavras-chave: Crise da Cultura. Guerra Cultural. Nova Direita. Reacionários.

ABSTRACT

This paper analyzes the current political situation, mapping the trajectory of themes such as pocketbookism, cultural war, crisis of democracy and cultural Marxism, presenting its main authors and positions. Cultural war existence in Brazil, which is linked to the new Brazilian right, causes fragmentation in society. Thus, for the analysis, the Iramuteq tool was used, which contributed to the understanding of the influence of the cultural war on Bolsonaro's election and candidacy.

Keywords: Culture Crisis. Culture War. New Right. Reactionaries.

1 INTRODUÇÃO

Com a ascensão da nova direita brasileira, que radicalizou a polarização política a partir da existência de uma suposta oposição de valores morais na sociedade e banalizou uma retórica de bem/mal que se sobrepôs no debate público nacional. Como parte dessa estratégia resgatou-se a categoria Guerra Cultural, muito relevante nas mobilizações da nova direita nos EUA dos anos 1990-2000, e que passou também a ser utilizado pelos analistas que tentavam compreender as rupturas radicalizadas no Brasil. Nesse artigo, a proposta é trazer algumas notas sobre a relação da ideia de Guerra Cultural com o Bolsonarismo e analisar alguns textos de comentaristas que discutiram ou replicaram sobre o tema. A importância desse trabalho está vinculada à compreensão da infiltração da ideia de Guerra Cultural no debate público, somada a utilização dos meios midiáticos alternativos para a disseminação de informações, faz com que os indivíduos não consigam distinguir se as informações recebidas são verídicas ou alicerçadas em teorias conspiratórias. Como resultado disso, temos a Guerra Cultural

¹Graduanda em Geografia licenciatura, pela universidade federal de Sergipe, participo do programa institucional de bolsas de iniciação científica (pibic) e também de um grupo de pesquisa gease- água, sociedade e espaço. E-mail: mirellageronimo65@gmail.com.

²Doutor em Sociologia, professor no DEDI-UFS. E-mail: dias_dias_@hotmail.com.

funcionando como plano de fundo para as estratégias do bolsonarismo, estabelecendo uma constante, ao qual, a incapacidade para governar, o autoritarismo e a ausência de projeto político são ofuscados por possíveis inimigos e conspirações.

2 METODOLOGIA

A metodologia foi realizada em duas etapas, em um primeiro momento foi realizado uma rápida análise teórica acerca do debate sobre a ideia de Guerra Cultural nos Estados Unidos e como a mesma foi transposta ou traduzida para o debate brasileiro, indicando quais são suas influências na nova direita brasileira, assim como, se debateu como a ideia de corrupção da Cultura por setores da esquerda se tornou possível no Brasil. Por último será apresentado a presença do tema em alguns textos de sites/jornais/ entrevistas com o intuito de demonstrar que, embora a ideia da existência de Guerras Culturais seja contestada no debate intelectual, ela também conseguiu tomar conta do debate brasileiro. Para isso, será realizada uma análise de conteúdo, a partir do método proposto por Bardin (1977) com o auxílio no tratamento dos dados do programa Iramuteq, um software de análise textual.

3 Guerra Cultural.

A ideia de existência de Guerras Culturais apareceram em vários momentos da história ao redor do mundo, sendo resultado de transformações sócio-históricas que causariam rupturas entre lados extremados, os defensores dessas transformações e os grupos que acreditam que essas mudanças são responsáveis pela destruição da moralidade e da hierarquia social. Na sociologia estadunidense, Hunter (1991) define Guerra Cultural como uma ruptura radical entre dois ethos morais, um progressista e outro conservador, que seria responsável pela divisão da sociedade em dois blocos dispostos a travar batalhas sobre temas relacionados a cultura.

Dessa forma, o conceito de Guerra Cultural decorreria de uma batalha ideológica e teria como consequência a impossibilidade do debate político como solução para discordâncias e conflitos. Contudo, o debate acadêmico trouxe novas abordagens sobre o tema, principalmente, quando autores como Wolfe (1998) e Fiorina, Abrams e Pope (2006) questionaram se essa ruptura total de valores presentes na sociedade realmente existia e, em seus resultados, perceberam que, embora o termo tenha se tornado recorrente no dia-a-dia de ativistas políticos e da própria mídia, Guerras Culturais são mais uma ferramenta de mobilização para liberais, conservadores e reacionários do que uma real ruptura na sociedade.

Se o tema da Guerra Cultural parecia bastante presente no debate acadêmico e midiático ao longo do final do século XX, o início da década de 2010 estabeleceu sua decadência. Isso ocorria, pois, a narrativa de ruptura da sociedade perdeu força motivada pela crise econômica e pela leitura de unidade e esperança que se produziu com a eleição de Obama nos EUA. Como

mostra Souza (2014), mesmo atores e grupos conservadores passaram a rejeitar a ideia de Guerra Cultural, principalmente, porque as décadas anteriores demonstraram que a retórica de ruptura impedia qualquer possibilidade de governabilidade dentro do sistema democrático, de maneira que, organizações, grupos e *Think Tanks* ligados a nova direita preferiram adotar, durante o começo da década de 2010, estratégias mais institucionalizadas como disputar conselhos educacionais, disputar cargos em cidades e estados. O resultado disso foi uma cisão entre esses conservadores que passavam por um processo de “moderação” e que estavam inseridos nas fileiras de liderança do Partido Republicano e grupos de viés reacionários que mantinham sua radicalização e expandiam sua atuação nas redes a partir de uma retórica fortemente *antiesablishment* e ancoradas em teorias conspiratórias. Essa cisão trouxe consigo movimentos como *Tea Party* e, nos anos seguintes, o que ficou conhecido como *Alt-Right* e sua consequente retomada das narrativas de Guerra Cultural.

3.2 Marxismo Cultural a muleta para todos os males da nova direita

É importante perceber que a dinâmica de ascensão, queda e nova ascensão da ideia de Guerra Cultural nos EUA estava intimamente alinhada ao contexto histórico, dessa forma o sucesso do tema no início dos anos 1990 articulava-se com a reestruturação dos movimentos da nova direita no País, uma vez que, com a queda do muro de Berlim em 1989, existia a necessidade de construir uma narrativa que estabelecesse um inimigo comum e essa narrativa passou a ser estruturada dentro da ideia de que valores marxistas/comunistas foram infiltrados no país desde os anos 1960, atrelados aos movimentos pelos direitos civis e pela cultura universitária. Essa narrativa, se arrefeceu no final do governo George W. Bush com o fracasso do presidente republicano em trazer soluções para a crise econômica e voltou novamente à tona com a eleição de Barack Obama a partir de narrativas que questionavam a origem do então presidente e programas como a reforma do sistema de saúde, entendidos por setores da direita como tentativas de ampliação do poder estatal.

No caso da utilização da ideia de Guerra Cultural pela nova direita no Brasil, seu crescimento se deu devido a midiaticização dos escândalos de corrupção que ocorreram durante a administração do Partido dos Trabalhadores e do realinhamento trazido pelos movimentos que sucederam as manifestações de junho de 2013, e, novamente, utilizou-se da narrativa de infiltração de setores alinhados à esquerda na cultura e na educação. Essa narrativa foi bastante eficiente na construção de alianças que levaram ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff e, anos depois, à eleição de Jair M. Bolsonaro. Assim, entender o papel da ideia de Guerra Cultural na construção da nova direita brasileira, também passa por entender, ao menos de uma

forma geral, como se estabeleceu a narrativa de dominação de um suposto marxismo cultural no país.

De acordo com Michel (2020) o atual presidente expõe que quer derrotar os marxistas que se instauraram nas instituições de ensino, dentro da leitura desse autor, a eleição de Jair Bolsonaro consequentemente seria um impulsionador para a derrubada do marxismo cultural que seria a inspiração teoricamente dos governos Lula, Dilma e de Fernando Henrique Cardoso. Nesse sentido, segundo a retórica bolsonarista, o marxismo cultural representou/governou em um sistema aparentemente democrático e liberal, que necessariamente, foi embasado em corrupção e a exposições de ideologias que intimidavam os indivíduos e influenciavam em suas decisões.

Ricardo Vélez Rodríguez, na sua posse como Ministro da Educação, afirmou que o “marxismo cultural é uma coisa que faz mal para a saúde. A saúde da mente, do corpo e da alma”. Segundo o ex-ministro, “somos pessoas individualizadas. O marxismo cultural passa a borracha em cima disso e nos considera massa. Nós não somos massa, somos indivíduos”. (SILVA, 2020, p.01).

A partir da década de 1990 a expressão marxismo cultural passou a ser utilizada de forma corrente por cristões fundamentalistas, ultraconservadores, supremacistas, ou seja, a extrema direita dos Estados Unidos. Segundo Costa (2020), o marxismo cultural é uma ideologia adotada pela esquerda já que os defensores de esquerda optam por buscar o poder sem a utilização de armas, e consequentemente passa a buscar poder no âmbito da política e da cultura.

... a instituição precursora do marxismo cultural foi a Escola de Frankfurt pelas seguintes razões: imigrou para os Estados Unidos em sua fuga ao nazismo, é constituída por judeus, combinou as teorias dos judeus Marx e Freud e, sobretudo, promoveu a arte moderna (combatida pelos nazistas, como já vimos), contaminando o espírito da contracultura dos anos 1960. Em suma a Escola de Frankfurt seria uma instituição de fachada do comunismo (COSTA, 2020, p. 38).

Dentro dessa narrativa, o marxismo cultural passaria a se introduzir em instituições, a exemplo, das escolas, universidades, editoras, imprensa, entre outras. Assim, a rede globo, o partido democrático dos Estados Unidos, a ONU e outros são expressões do marxismo cultural. Segundo Carvalho (2014, p. 57), diferente do poder, “a hegemonia é o domínio psicológico sobre a multidão”. Assim, Olavo de Carvalho contribuiu para a representatividade e discussão sobre o marxismo cultural.

É importante perceber que a aliança que elegeu Bolsonaro está bastante alinhada a essa ideia de combate a um suposto Marxismo Cultural, o que pode ser compreendido tanto em setores religiosos fundamentalistas críticos a movimentos ligados à esquerda como a Pastoral

da Terra e a teologia da libertação, como também de reacionários saudosos da ditadura militar, que se revolta contra uma suposta vitória da esquerda no processo de desenvolvimento e instauração da nova república. “os discursos dos militares expressam um grande ressentimento, pois a sociedade teria deixado de reconhecer sua relevância política e a importância histórica de suas ações” (SILVA, 2011, p. 187).

3.4 A Guerra Cultural domina o espaço do debate público.

A proposta dessa passagem consiste em demonstrar alguns exemplos de como a temática da Guerra Cultural passou a ser presente nos comentários em sites e jornais após a eleição de Bolsonaro. O intuito de demonstrar que ela é utilizada pelo governo para garantir o papel mobilizador da aliança que o elegeu e blindar a administração da responsabilidade por suas falhas, ou seja, todo erro é fruto de uma conspiração ou do legado deixado pelos governos de esquerda. Para chegar nesses exemplos foi realizado uma análise de conteúdo que se iniciou com um total de 25 textos, dos quais foram selecionados 10 para a análise. Essa escolha foi embasada no critério de homogeneidade do material e adequação a proposta de estudo, ou seja, foram selecionados comentários, notícias e textos que abordavam a ideia conspiratória de instauração de uma dominação da esquerda nas instituições e na cultura, assim como, os que afirmavam ou dialogavam com a ideia de existência de uma Guerra Cultural, sua relação com a direita e suas formas de atuação sobre a sociedade e benefícios a administração Bolsonaro.

Após a seleção dos textos que mais se adequavam ao objeto de pesquisa, foi feito o *corpus* textual dos sites e jornais, gerando com o auxílio do software Iramuteq os primeiros resultados que são as palavras-chave dos *corpus* textuais. Esses resultados direcionaram a pesquisa de forma direta. Com isso, foi feita esse primeiro processo de análise que apresentou os seguintes resultados sobre o Guerra Cultural e infiltração da esquerda, a palavra “não” 236, “Guerra” 130, “cultural” 117, “governo” 81, “Bolsonaro” 61 e entre outras que podem ser observadas na tabela a seguir:

Frequência de Palavras Corpus textual sites e jornais	
Palavras	Frequência
Não	236
Guerra	130
Cultural	117
Governo	81
Bolsonaro	61

Um dos textos que compõe o corpus textual é de autoria do colunista Leonardo Valpato, o mesmo aborda que “O programa da gente não quer tomar lados na guerra cultural em andamento. Mesmo que a política esteja se valendo da linguagem e das armas da guerra

cultural”, essa foi a colocação que Pedro Bial faz em uma entrevista no seu programa titulado conversa com Bial na emissora globo, no qual o mesmo coloca o atual presidente como um desgoverno, ele ainda impõe que os que fazem seu programa não estão de um lado nessa guerra cultural, estão acima buscando compreender os lados, porém sem se posicionar a favor ou contra a existência de guerra cultural ou até como a mesma irá repercutir na sociedade brasileira.

Nós somos uma torre que procura observar todos os lados dessas guerras culturais e políticas e procura iluminar áreas que não estão iluminadas. Mas não estamos em nenhum lado. Estamos em uma torre acima de onde temos uma boa perspectiva de observação e oferecemos essa observação aos espectadores. (VALPATO, 2021).

Outra publicação selecionada foi titulada como “Quanto maior o colapso do governo, maior a virulência da guerra cultural”, diz pesquisador da Uerj”, João Cezar de Castro Rocha em sua entrevista na revista o pesquisador aborda um pouco sobre suas pesquisas e a elaboração do seu livro “Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas do Brasil”, a publicação foi na revista agência pública de autoria do colunista Ciro Barros. Nessa publicação ele aborda o papel da democracia, e aborda a negação do presidente Bolsonaro acerca da existência da covid-19, e a tortura na ditadura militar e a necessidade de destruir as instituições. Sobre o governo de Bolsonaro e a existência de Guerra Cultural:

Em entrevista à Agência Pública, Rocha relaciona esses elementos e alerta para a possível radicalização da militância bolsonarista ante o colapso do governo. “Sem guerra cultural, não há bolsonarismo. Mas com guerra cultural não pode haver governo Bolsonaro”, afirma. (AGENCIA PÚBLICA, 2020).

Em outro texto, “Guerra cultural de Bolsonaro prejudica combate à pandemia, diz pesquisador” do colunista do site notícias Uol de Chico Alves, a publicação aborda com seu principal objetivo é a destruição das colocações da esquerda com a eleição de Jair Bolsonaro, e com a eleição do atual presidente que utiliza das *fake news* sobre abordagens da esquerda brasileira:

Desde antes da eleição à Presidência da República, Jair Bolsonaro deixou claro que seu principal objetivo é apagar as marcas que, segundo ele, os governos de esquerda deixaram nas instituições brasileiras. Essa guerra cultural, baseada em fake news e informações sem comprovação científica, é elemento tão central de seu governo que se transformou em obstáculo no enfrentamento à pandemia de covid-19. (NOTÍCIAS UOL, 2021).

Ainda segundo o professor “A minha hipótese é de que, mesmo antes de o governo principiar, o eixo definido foi a guerra cultural. Nesse momento que vivemos, a maneira pela qual a pandemia de covid é tratada é a evidência concreta da centralidade dessa guerra cultural”. (NOTÍCIAS UOL, 2021). Nessa perspectiva é perceptível a busca pela fragmentação da sociedade, o que são adeptos das ideologias do atual presidente dentro da perspectiva da guerra cultural:

No sentido bolsonarista, isso quer dizer: dividir o mundo entre os meus e os outros. Esses outros não são apenas adversários, são inimigos que devem ser eliminados. Nessa visão de mundo bélica não há lugar para a consideração de dados objetivos da realidade. (NOTÍCIAS UOL,2021)

Porque não é possível dividir o mundo dessa forma. Só é possível se eu lançar mão o tempo todo de intrincadas teorias conspiratórias que atribuem a todo "outro" intenções perversas e malévolas. O colapso total do tratamento da covid 19 é fruto direto da centralidade da guerra cultural na percepção de Bolsonaro. (NOTÍCIAS UOL,2021).

Já a publicação: “O MEC, a guerra cultural e o fracasso na gestão da educação do país”, do colunista Marcelo Menna Barreto, aborda a presença de uma guerra cultural olavista, que acabou sendo um fracasso para a educação brasileira:

“As idas e vindas no MEC demonstram que o Governo Federal tem como “política educacional” a guerra cultural olavista. Como a guerra cultural olavista não consegue de fato gerar uma política educacional concreta, pautada no direito à educação, ela acaba sendo um fracasso em termos de gestão pública”, registra. (EXTRA CLASSE, 2020).

Nesse momento, sob vários vetores de pressão, que também inclui “ultra-liberais calçados pelo Paulo Guedes”, segundo Daniel Cara, só existe uma certeza: “Qualquer nome que assuma a pasta não vai ser um nome que, de fato, se preocupe com o direito à educação. Bolsonaro, na verdade, quer fazer do Ministério uma caixa de ressonância pra guerra cultural olavista que foi uma das grandes responsáveis pela sua eleição”. (EXTRA CLASSE,2020).

No texto analisado em sequência, “A guerra cultural da extrema-direita é só vontade de manter nosso apartheid”, do site ecoa uol, que faz uma abrangência acerca da existência de uma guerra cultural no Brasil diz Olavo de Carvalho, segundo ecoa uol (2020) “Publicado pela Record, uma das maiores editoras do Brasil, Olavo (autointitulado ex-comunista) inspirou-se em sua interpretação paranoica de Gramsci para proclamar que o Brasil está em guerra. Uma guerra cultural”.

Ainda sobre a mesma publicação Olavo de Carvalho faz a defesa da guerra cultural, como a única forma de manter o direito ao discurso nas mãos dos que detém o poder, segundo ecoa uol (2020) “a guerra cultural da extrema-direita, que não é uma batalha de esquerda vs direita, mas um ataque dos 0,1% de homens brancos ricos contra a maioria da população brasileira”:

Nossa elite branca. Sim, aquele 0,1%, herdeiros dos bandidos que invadiram o Brasil, em 1500, dizimando milhões de povos nativos, realizando estupro em massa, trazendo como escravizados outros milhões de seres humanos e mantendo o país sob um violento apartheid gasoso. Nesse sistema a aparência é democrática, mas a realidade traz grande parte da população vivendo aterrorizada em guetos, que chamamos de favelas, sob tortura, assassinato e autoritarismo militar. (ECO A UOL,2020).

“Nova base eleitoral expõe contradição da guerra cultural bolsonarista” no site titulado entendendo Bolsonaro, no qual apresenta indagações acerca de Jair Bolsonaro está mudando de lado, com a introdução da guerra cultural, assim, o governo de Bolsonaro é um “governo de guerra”.

Diferentemente de outros fenômenos autoritários, como aquele representado pela ditadura militar brasileira, o bolsonarismo destaca-se não pela tentativa de implantar algum projeto de país e sociedade fundado em valores específicos, mas pela incessante tentativa de definir o outro, a oposição, como um mal a ser eliminado moral e/ou fisicamente. Trata-se de um "governo de guerra. (ENTENDENDO BOLSONARO,2020).

Seu eixo principal é a "guerra cultural", a construção incessante de inimigos, de bodes expiatórios, a serem combatidos e eliminados como método de manutenção do poder, ainda que isso impossibilite a construção de políticas públicas e do governo como um todo. (ENTENDENDO BOLSONARO,2020).

Com isso, é perceptível a tática da utilização da guerra cultural como forma de manutenção de poder, assim, o site expõe que a guerra cultural serve como uma força que mobilizadora do bolsonarismo, que irá buscar formas de contribuir com situações de problemas,

Isto fica evidente na pandemia da covid-19: o governo investe pesadamente na tática de "guerra cultural", disseminando o negacionismo dos dados objetivos com teorias conspiratórias diversas, que vão desde a suposta "estratégia comunista chinesa" em torno das medidas de isolamento social à ideia absurda de que registros administrativos sobre contaminações, mortes e ocupação de leitos de UTI estão sendo inflados pelos "inimigos". (ENTENDENDO BOLSONARO,2020).

O governo de "guerra cultural" não tem condições de garantir sozinho a sobrevivência do bolsonarismo como minoria de um terço capaz de ser ampliada pelo ódio autofabricado e assim garantir novamente o êxito eleitoral do presidente. (ENTENDENDO BOLSONARO,2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as discussões que foram desenvolvidas é evidente a influência da Guerra Cultural na formulação da nova direita brasileira e suas formas de manipulação do pensamento da sociedade, que argumentam sobre liberdades individuais, contudo toleram ideologias autoritárias em nome da liberdade do mercado. Esse problema estimula os seguidores a aceitarem os “pecados” do presidente, assim o mesmo impõe suas ideias como dominantes.

Segundo Souza (2014) quando se fala em analisar as ideias de Guerra cultural e os movimentos conservadores nos EUA encontra-se uma grande pluralidade de movimentos, e a perda de sua funcionalidade por conta das polêmicas culturais que ocorreu de forma

constantes, e no de 2012 as ideias de guerra cultural perderam força na sociedade e na política, e a mesma com objetivo de mobilizar o maior de número de adeptos e muitas vezes debates agressivos que fragmentam a sociedade o que gera empatias entre os mesmos.

Com isso, pode-se dizer, portanto, que no Brasil na atualidade a ideia de Guerra Cultural vem sendo utilizada pelo bolsonarismo como ferramenta para a fragmentação da sociedade em duas vertentes, os que apoiam incondicionalmente e o restante do país inseridos nessa lógica ao “marxismo cultural”. A ruptura e o tensionamento estabelecem uma tolerância cega aos aliados e as medidas autoritárias, afinal, se a sociedade está em Guerra, a solução jamais será estabelecida no interior do debate público. A solução também jamais não poderá se dar na implementação de políticas públicas. O que sobra é apenas a guerra e a crença de que o outro deve ser destruído.

REFERÊNCIAS

ALVES, Chico. **Guerra cultural de Bolsonaro prejudica combate à pandemia, diz pesquisador**. 17/01/2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/chico-alves/2021/01/17/exito-do-bolsonarismo-marca-a-derrota-do-governo-bolsonaro-diz-pesquisador.htm>. Acessado em: março/2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. EDIÇÕES 70, Lisboa, 1977, p. 9-225.

BARONE, Isabelle. **Guerra cultural, diálogo e volta às aulas: como pensa o novo ministro da Educação**. 14/09/2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/guerra-cultural-dialogo-e-volta-as-aulas-como-pensa-o-novo-ministro-da-educacao/>. Acesso em: Março/2021.

BARROS, Ciro. **“Quanto maior o colapso do governo, maior a virulência da guerra cultural”**, diz pesquisador da Uerj. 28/05/2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/quanto-maior-o-colapso-do-governo-maior-a-virulencia-da-guerra-cultural-diz-pesquisador-da-uerj/>. Acessado em: março/2021.

CARVALHO, Olavo de. **A Nova Era e a revolução cultural**. 4ª edição. São Paulo: Vide Editorial, 2014.

COSTA, Iná Camargo. **Dialética do marxismo cultural**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

EATWELL, Roger; GOODWIN, Matthew. **Nacional-populismo**. A revolta contra a democracia liberal. São Paulo: Record, 2020.

ENTENDENDO Bolsonaro. **Nova base eleitoral expõe contradição da guerra cultural bolsonarista**. 28/07/2020. Disponível em: <https://entendendobolsonaro.blogosfera.uol.com.br/2020/07/28/nova-base-eleitoral-expoe-contradicao-da-guerra-cultural-bolsonarista/>. Acessado em: março/2021.

ESTADÃO Conteúdo. **'A Guerra Cultural É o eixo do governo Bolsonaro', diz João Cezar de Castro Rocha**. 23/06/2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/06/23/interna_politica,1159097/a-guerra-cultural-e-o-eixo-do-governo-bolsonaro-diz-joao-cezar-de-c.shtml. Acessado em: março/2021.

FIORINA, M. P.; ABRAMS, S. J. POPE, J. C. **Culture War?** The Myth of a Polarized America. New Yorke: Pearson, 2006.

GIACOMO, Fred Di. **A guerra cultural da extrema-direita é só vontade de manter nosso apartheid**. 25/06/2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/arte-fora-dos-centros/2020/06/25/a-guerra-cultural-da-extrema-direita-e-so-vontade-de-manter-nosso-apartheid.htm>. Acessado em: março/2021.

GOHN, Maria da Glória. **Participação e Democracia no Brasil**. Da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. São Paulo: Vozes, 2019.
HUNTER, J. D. **Culture Wars**. The Struggle to Define America. New York: BasicBooks, 1991.

LEVITSKY, Stevem; ZIBLATT, Daniel. **Como as Democracias Morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de demandas Educativas (Im) Possibilitadas pelo Antagonismo ao “Marxismo Cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. V. 17, n. 109, p. 1-21, set. 2019.) DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4881>. Acessado em: dez. 2020.

O SÃO PAULO. **A guerra cultural e a proposta cristã**. 03/02/2021. Disponível em: <https://osaopaulo.org.br/colunas/editorial/a-guerra-cultural-e-a-proposta-crista/>. Acessado em: março/2021.

RUNCIMAN, David. **Como a democracia chega ao fim**. Tradução: Sergio Flaksman. todavia, 2017. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-como-a-democracia-chega-ao-fim-david-runciman-em-epub-mobi-e-pdf-ou-ler-online/>. Acessado em: junho 2021.

SILVA, Michel Goulart da. “Os militares brasileiros e a ‘grande mentira’”. In: SOUSA, Fernando Ponte de; SILVA, Michel Goulart. (orgs.). **Ditadura, repressão e conservadorismo**. Florianópolis: Em Debate / UFSC, 2011.

SILVA, Michel Goulart da. REFLEXÕES SOBRE O “MARXISMO CULTURAL”. **Revista BOCA**. V. 1, n. 3, p. 77-82, 2020. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3900667>. Acessado em: dez. 2020.

SOUZA, Marco Aurélio Dias de. **O fim da Guerra Cultural e o conservadorismo estadunidense?** Uma leitura sobre a trajetória de ascensão e quedas da direita religiosa americana. Araraquara, 2014. Tese (doutorado)- Programa Ciências Sociais e Letras – Unesp/Araraquara, Araraquara (SP), 2014.

TOITIO, Rafael. “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E “MARXISMO CULTURAL” NAS TARAS PRESIDENCIAIS: Marxismo e feminismo na “cena” política brasileira. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**. Vol. 03, N. 10, p. 80 – 108, abr. – Jun., 2020.



Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/index>. Acessado em: jan/2021.

VOLPATO, Leonardo. **O programa da gente não quer tomar lados na guerra cultural em andamento", diz Pedro Bial**. 08/02/2021. Disponível em:

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/o-programa-da-gente-nao-quer-tomar-lados-na-guerra-cultural-em-andamento-diz-pedro-bial-1.3044587>. Acessado em: março/2021.

WOLFE, A. **One Nation After All**. What Middle-Class Americans Really Think About God, Country, Family, Racism, Welfare, Immigration, Homosexuality, Work, The Right, The Left and each Other. New York: Penguin Group, 1998.

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA SIGNIFICATIVA PARA UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EFETIVO

Willamis de Santana Alves¹

Mayara Oliveira Feitosa²

Antônio Carlos dos Santos Júnior³

RESUMO

O papel dos pais é essencial para a educação dos estudantes, mas consideramos que, em muitos casos, eles jogam essa responsabilidade integralmente à escola e não auxiliam em tal processo. Por outro lado, eles também não sentem que suas demandas são levadas em consideração pela comunidade escolar. Assim, há diferentes causas que provocam esse distanciamento. A partir disso, este estudo objetiva contribuir com propostas de intervenção que motivem a participação ativa da família na escola. Para tanto, tomamos como base metodológica uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, com teorias de autores como Piaget (2007), Souza (2012), Cavalcante (1998), Szymanski (2010), Krasnow (1990), Oliveira e Mariotini (2016). Como resultado, evidenciamos que a aproximação entre escola e família pode acontecer. Para isso, a escola deve incluir ações como projetos, feiras, oficinas, conselhos de pais, rodas de conversas, desfiles escolares, para que estimule a família a participar ativamente do processo educativo do aluno.

Palavras-chave: Aproximação. Escola. Família.

ABSTRACT

The role of parents is essential for the education of students, but we consider that, in many cases, they play this responsibility entirely to the school and do not assist in this process. On the other hand, they also do not feel that their demands are taken into account by the school community. Thus, there are different causes that cause this distancing. From that, this study aims to contribute with intervention proposals that motivate the active participation of the family in the school. For this, we took as methodological basis a qualitative bibliographic research, with theories from authors such as Piaget (2007), Souza (2012), Cavalcante (1998), Szymanski (2010), Krasnow (1990), Oliveira and Mariotini (2016). As a result, we show that the approximation between school and family can happen. For this, the school must include actions such as projects, fairs, workshops, parenting advice, conversation circles, school parades, so that it encourages the family to actively participate in the student's educational process.

Keywords: Approximation. Family. School.

1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço onde o indivíduo busca conhecimento, assim ela o auxilia em sua formação sóciointelectual. Desse modo, é nela que obtemos grande parte de conhecimento de mundo, mas não devemos considerar que apenas a escola é responsável pela formação do aluno,

¹ Mestrando em Letras, Universidade Federal de Sergipe. willamissantana63@gmail.com.

² Mestra em Letras, Universidade Federal de Sergipe. mayara.ofeitosa@gmail.com.

³ Mestrando em Ensino de Ciência e Matemática, Universidade Federal de Sergipe. antonioesjr@live.com

uma vez que os estudantes passam boa parte de seu tempo em casa. Sendo assim, é fundamental que a escola e a família trabalhem em conjunto, posto que ambas precisam seguir os mesmos princípios e critérios.

Dito isto, o papel dos pais é essencial para a educação dos estudantes, mas consideramos que, em muitos casos, eles jogam essa responsabilidade integralmente à escola e não auxiliam em tal processo. É comum vivenciarmos pais e responsáveis não frequentarem reuniões e os espaços escolares para se conscientizarem acerca do andamento do estudante. Por outro lado, eles também não sentem que suas demandas são levadas em consideração pela comunidade escolar. Assim, há diferentes causas que provocam esse distanciamento.

Levando em consideração essa problemática que acarreta a falta de participação familiar no ambiente escolar, surgiu a presente indagação: Quais estratégias de intervenção a escola pode usar para que a família seja mais participativa nos espaços escolares?

A partir desse questionamento, nosso estudo objetiva contribuir com propostas de intervenção que motivem a participação ativa da família na escola. Especificamente, procuramos identificar as principais causas que distanciam a família da escola; verificar de que forma esse distanciamento afeta no processo de aprendizagem do aluno; e averiguar quais caminhos podem ser traçados para que essa relação família e escola aconteça de forma positiva.

É corriqueiro tanto a escola como a família acreditarem em que cada uma deva cumprir seu papel isoladamente. Todavia, elas precisam estar em constante sintonia, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do estudante. Desse modo, justificamos tal estudo pelo fato de, a partir dele, propormos ações que a família e a escola trabalhem em parceria simultaneamente, oportunizando ao aluno uma aprendizagem significativa.

É fundamental que a escola possua uma gestão democrática que incentive o envolvimento constante dos pais em suas atividades. Contudo, esse envolvimento deve ir além dos encontros para discussão de questões burocráticas, como questionamentos, boletins e reuniões rotineiras. Desse modo, é importante que a escola organize estratégias motivacionais para que estimule a comunidade familiar a uma participação ativa, em que ela perceba que o estabelecimento está à disposição e aberto para diálogos e novas sugestões. Assim, este artigo torna-se relevante por ofertar aos gestores escolares atividades que podem aproximar essa interação.

Este estudo busca apresentar causas que interferem no processo do envolvimento da família na escola, bem como descrever estratégias que podem facilitar de forma positiva essa parceria entre escola e família.

Para finalizarmos, fizemos algumas considerações acerca dos resultados da pesquisa, em que pudemos evidenciar que a escola e a família precisam caminhar em conjunto a fim do pleno desenvolvimento sóciointelectual do aluno. Por isso, para que tal parceria aconteça de forma positiva, ações devem ser desenvolvidas na/pela escola como: projetos, feiras, oficinas, conselhos de pais, rodas de conversas, desfiles escolares, entre outros.

2 METODOLOGIA (DESENVOLVIMENTO com título em caixa alta)

A fim de desenvolver este estudo, trabalhamos com uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, na qual exploramos teorias que adotam o envolvimento participativo entre escola e família como algo positivo. De acordo com Gil (2008), pesquisas de cunho bibliográfico são desenvolvidas a partir de material já publicado. Assim, utilizamos materiais como livros e artigos científicos, nos quais estão expostos estudos que retratam a importância da participação ativa da família no ambiente escolar.

O estudo está dividido em duas seções. Na primeira, mostramos algumas causas que interferem no processo do envolvimento da família na escola. Para tanto, utilizamos abordagens de autores como Donati (2008), Maldonado (1997), Piaget (2007), Souza (2012), Cavalcante (1998), Szymanski (2010).

Na segunda seção, traçamos algumas estratégias que podem facilitar de forma positiva essa parceria entre escola e família. Para isso, adotamos teorias de autores como Krasnow (1990), Oliveira e Mariotini (2016), Paro (1997), Luck (2010), Oliveira (2016). Em seguida, apresentaremos os resultados alcançados nesta pesquisa.

3 FAMÍLIA E ESCOLA: PROBLEMAS QUE DISTANCIAM ESSA RELAÇÃO

A fim de verificar de que forma o distanciamento entre a escola e a família afeta no processo de aprendizagem do aluno, observamos que, de acordo com Donati (2008, p. 25), a família como relação social com "referência simbólica e intencional que conecta sujeitos sociais na medida em que atualiza ou gera um vínculo entre eles".

A primeira vivência do ser humano acontece em família, independentemente de sua vontade ou da constituição desta. É a família que lhe dá nome e sobrenome, que determina sua estratificação social, que lhe concede o biótipo específico de sua raça, e que o faz sentir, ou não, membro aceito pela mesma. Portanto, a família é o primeiro espaço para a formação psíquica, moral, social e espiritual da criança (SOUZA, 2012, p. 5).

Nessa perspectiva, os primeiros processos de socialização do ser humano ocorrem no ambiente familiar, a partir da atribuição de identificação, das crenças, da determinação das condições biológicas e culturais. A tarefa dos familiares e professores, segundo Parolin (2007, p. 56), é “favorecer uma consciência moral, pautada em uma lógica socialmente aceita, para que, quando essa criança tiver de decidir, saiba como e por que está tomando determinados caminhos ou decisões”. Dessa forma, a família apresenta uma função importante para o indivíduo, na fase da infância, a partir da educação doméstica, que pode influenciar as relações sociais no cotidiano, bem como, posteriormente, na convivência do ambiente escolar, de modo que a relação positiva com a família pode contribuir para o desenvolvimento do aluno na escola.

No entanto, a partir da ausência de um contato afetivo, conforme Maldonado (1997, p. 11), “surtem as condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa e quase sempre, também na escola em termo de indisciplina e de baixo rendimento escolar”. Assim, apesar de terem os objetivos de educação e socialização dos filhos e alunos, a família e a escola nem sempre demonstra parceria ou colaboração, segundo Parolin (2007).

Para identificar fatores que dificultam a relação entre a família e a escola, Cavalcante (1998, p.4) afirma que, no contexto educacional, um problema comum é “a apatia e a falta de participação de muitos pais nas atividades da escola”, ou seja, os pais deixam de se envolver no ambiente escolar e nas atividades e estratégias pedagógicas que envolvem a sua participação. Assim, é necessário que haja um acompanhamento sobre a aprendizagem do aluno, por parte da família e da escola. Segundo Cavalcante (1998),

Embora pesquisas demonstrem que crianças que vêm de famílias de baixa renda recebem notas mais baixas, repetem de ano e evadem da escola mais frequentemente do que alunos de classe média, estes resultados não indicam, no entanto, que estes problemas sejam devidos somente à origem familiar destes alunos, mas indicam claramente que estes problemas são fruto de um sistema educacional que tem falhado em atender as necessidades reais de seus estudantes (CAVALCANTE, 1998, p. 6).

Observamos que o processo de culpabilização dos problemas decorrentes do baixo rendimento dos alunos apenas promove a estagnação e pode dificultar a relação entre a escola e a família, pois há uma série de características no contexto familiar e no contexto escolar que pode causar dificuldades na aprendizagem efetiva dos estudantes, quando não há interação entre as duas partes.

Nesse sentido, é possível identificar as dificuldades na relação entre a família e escola, de acordo com Szymanski (2010), quando: 1) há ausência de resultados positivos no trabalho docente; 2) o docente identifica problemas sem respostas; 3) a família não colabora com a escola; 4) a família passa a sua responsabilidade na formação da criança para a escola; e 5)

dificuldade dos professores diante de situações concretas. Além disso, explicações comuns sobre a ausência de sucesso escolar de alguns alunos, conforme Szymanski (2010, p. 104), de forma comum, há “depoimentos de professoras ou membros da equipe escolar acerca de que as famílias são “desestruturadas”, desinteressadas, carentes e, no caso das comunidades de baixa renda, violentas. (SZYMANSKI, 2010, p.104).

Nesse contexto, Szymanski (2010) ressalta que é importante que a escola tenha conhecimento sobre a vida da família dos alunos para estabelecer uma relação dinâmica, promovendo o interesse, a compreensão, o respeito e a valorização entre a ela e família. Assim, a partir do diálogo e do reconhecimento das responsabilidades, as duas partes podem buscar soluções adequadas para os problemas de aprendizagem dos alunos.

Portanto, uma relação estreita entre a escola e a família é indispensável para o desempenho educativo do aluno, a partir de discussões, informações e orientações, para a construção de um diálogo efetivo, a fim de favorecer um bom desempenho não só escolar, mas também social do aluno.

Nesse sentido, de acordo com Piaget (2007, p. 50), “toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos”. Assim, para que haja uma divisão de responsabilidades entre os pais e os profissionais da educação, é fundamental, de acordo com Piaget (2007, p. 50), “uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos”.

Dessa forma, a reciprocidade de interesse no desenvolvimento do processo educativo por parte dos pais e educadores promoverá o fortalecimento na aprendizagem das crianças no ambiente escolar e no ambiente familiar. Assim, observamos que tanto a escola quanto a família podem interferir de modo positivo ou negativo para o desenvolvimento educativo do estudante, pois verificamos que é essencial considerar as experiências das crianças para compreender as dificuldades na aprendizagem.

Assim, podemos observar que a relação entre família e escola é extremamente importante para a aprendizagem da criança, tanto a escola e a família podem apresentar contribuições para o acompanhamento educacional da criança, possibilitando envolvimento para a solução dos problemas identificados.

3 ESTRATÉGIAS QUE PODEM POSSIBILITAR A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NOS ESPAÇOS ESCOLARES

A relação entre família e escola deve fazer parte de todo processo educativo que tenha como objetivo a formação integral do estudante. Desenvolver um trabalho de parceria é indispensável para o progresso escolar, visto que a família e a escola são as responsáveis pela formação social do indivíduo.

A família é considerada a base do aprendiz, e o ambiente familiar constitui-se como um espaço humanizador em que o indivíduo estabelece vínculos afetuosos que podem contribuir de forma positiva no desempenho escolar. Dessa forma, a escola deve proporcionar ações que tenham como objetivos anular as barreiras existentes entre ela e as famílias. Como afirma André e Barboza (2018) que o processo de educação e desenvolvimento do indivíduo não é tarefa exclusivamente da família ou somente da escola. Esse processo de humanização do indivíduo só obtém um resultado produtivo quando ambas as partes cooperam para o desenvolvimento da criança como um todo.

A família, portanto, deve integrar-se aos projetos da escola e inserir-se no cotidiano escolar desde o início do ano letivo. Segundo Oliveira (2018), ela não pode ser um elemento introduzido depois que tudo já estiver funcionando. A escola precisa incluir as famílias dos seus educandos nas atividades escolares, não só para relatar os problemas, mas para ouvi-las e tentar engajá-las nas ações pedagógicas da instituição. Para Krasnow (1990), a escola deve certificar-se de que toda atividade planejada necessita que os pais e os alunos sejam ouvidos, dando-lhes oportunidades de expressarem seus desejos e suas percepções.

Nessa perspectiva, fica evidente que a boa comunicação é essencial para o sucesso de qualquer relação. De tal modo, Swap (1992) apud Cavalcante (2005) afirma que nutrir um sistema de comunicação constante entre a escola e os pais é uma maneira eficiente de promover parcerias. Ainda para as autoras, cultivar o hábito de envio de informações frequentes e de maneira informal é bastante eficaz para estabelecer um bom relacionamento. Além disso, a comunicação entre pais e professores precisam ser baseadas no respeito mútuo, constituindo-se como elos de interações colaborativas, formais e sólidas.

De tal modo, a equipe pedagógica precisa certificar-se de que os pais conseguem ler as mensagens enviadas pelos professores. Essas mensagens devem não somente denotar informações acerca do comportamento e do rendimento escolar, como também devem estimular os pais a levantarem reflexões e darem sugestões que ajudem no desempenho escolar dos seus filhos.

É evidente, como afirma Luck (2010), que a ação participativa hábil no processo educacional deve ser orientada pela participação de todos que compõem a unidade escolar, tendo como objetivo a construção de uma escola dinâmica e competente que tome decisões em

conjunto orientadas pelo compromisso com valores, princípios e desígnios educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamento e atributos pessoais.

Assim, a escola deve proporcionar junto à família momentos de interações e de trocas de experiências, possibilitando o envolvimento dos pais e/ou responsáveis em todo processo escolar. Diante de tais colocações, ações curriculares e extracurriculares devem ser desenvolvidas na/pela escola como: projetos, feiras, oficinas, grupos de estudos, conselhos de pais, rodas de conversas, desfiles escolares, entre outros. Tais atitudes possivelmente podem favorecer o sucesso dos estudantes e o bom relacionamento entre a escola e a família.

Outra estratégia que pode ser aplicada para aproximar a família da escola é a oferta, pela escola, de um curso de manicure, cabeleireira, depilação ou informática aos pais ou responsáveis que mais visitarem o ambiente de ensino para reuniões, interações, questionamentos e para ficar a par do andamento de seu filho ou responsável na escola.

Outra forma de haver essa aproximação é a escola premiar os pais ou responsáveis dos alunos com melhores rendimentos. São ações simples, mais que podem fazer a diferença. Como bem afirma Oliveira (2018) que a escola deve se constituir como uma instituição social formidável na busca de ações que favoreça um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos obstáculos que impõem essa relação. Além disso, Faro (1997) aponta que:

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano (PARO, 1997, p.30).

Destarte, as reuniões de pais e mestres surgem do desejo de integrar a família à escola. Esses momentos configuram-se como únicos e de grande importância para o sucesso escolar. Contudo, é preciso que gestores e professores repensem as dinâmicas empregadas nesses encontros, assegurando-se que esses momentos não objetivem somente a entrega de boletins e o repasse de informações comportamentais e de cobranças, mas que possibilite ações de comunicação, de reflexão e de trocas de experiências.

Portanto, as reuniões, quando planejadas e desenvolvidas, devem permitir a inclusão de todos os pais, respeitando suas limitações e seus horários e que tenham como foco evidenciar a importância da família no processo educacional, a participação ativa frente às tomadas de

decisões e o seu papel singular na formação do sujeito. Tal ação configura-se como estratégia imprescindível para o fortalecimento desta relação.

Oliveira e Mariotini (2016) chama atenção para um ponto importante na consolidação da relação família e escola. Para tais autores, é fundamental que a escola ressignifique sua função social, sendo essa capaz de se adaptar à realidade social das famílias assistidas por ela.

O conselho de escola, órgão colegiado e instituições escolares são exemplos de estratégias úteis para fortalecer a participação familiar nas atividades escolares. Segundo Oliveira e Mariotini (2016), os conselhos têm o objetivo de trazer todos os envolvidos para discutir e dar sugestões dos temas colocados em pauta que consequentemente transformam a escola em um ambiente justo e democrático. Os autores também pontuam a relevância da presença de instituições auxiliares, como: a APM (Associação de pais e mestres) e o Grêmio Estudantil como medidas de união entre as instituições.

A Associação de Pais e Mestres é mais uma instituição que possibilita a participação da família. Para Oliveira e Mariotini (2016), A APM é uma instituição com objetivos sociais e educativos que busca colaborações para alcançar os objetivos propostos pela escola. Ela é uma forma organizada para que todos os integrantes que nela se compõem possam fazer ouvir sua voz e também buscar melhorias para a unidade escolar.

Para que se tenha sucesso nas estratégias que visam à integração escola e família, Oliveira (2018) pontua algumas atitudes e/ou sugestões, que possivelmente podem favorecer o sucesso dos filhos e o bom relacionamento da escola com a família. De início, a autora cita ações a serem praticadas pela família:

- Falar sempre bem da escola para criar uma expectativa positiva em relação aos estudos;
- Deseje coisas boas ao seu filho quando estiver de saída para a aula e converse com ele quando voltar;
- Converse com o professor regularmente, participe ativamente do cotidiano de seu filho;
- Não espere ser chamado para ir à escola e mantenha um bom relacionamento com todos os professores;
- Reforce a autoestima e a autoconfiança de seu filho;
- Compartilhe com a escola sem omitir fatos nem julgar atitudes de seu filho quando estiver com problemas (OLIVEIRA, 2018, p. 15-16).

Em uma educação centrada no caráter moral das pessoas, Oliveira (2018) afirma que é claro o papel desempenhado pela família, os pais são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos. Como linhas paralelas, a escola e a família devem caminhar unidas. A escola

exercendo seu papel para a formação intelectual do indivíduo e a família na formação moral em busca de um único propósito, “o de formar pessoas para vida”.

As ações pontuadas por Oliveira (2018), dirigidas à escola, devem ser analisadas com apreços, pois objetivam uma relação sólida, democrática e de respeito, tendo como finalidade um trabalho pedagógico de qualidade. Assim, a autora pontua que as instituições escolares:

- Tente conhecer o entorno da escola e a família dos alunos;
- Aceite as diferentes formas de arranjos familiares, sem fazer críticas;
- Não julgue certas atitudes dos alunos, mas divulgue alternativas;
- Propiciar aos pais momentos de palestras, encontros e confraternização;
- Acolha os pais com atenção e receba-os bem;
- Converse sobre as conquistas dos alunos e não só sobre as dificuldades;
- Peça apoio e incentivo da família;
- Realizar encontros com pais e professores, bimestralmente;
- Esteja aberto a críticas e sugestões (OLIVEIRA, 2018, p. 15, 16).

Para Jardim (2006), a escola deve fornecer e promover nessa relação todo seu conhecimento de forma que esse esforço leve em consideração os aspectos particulares da situação social e cultural hora vigente e que influenciam de forma decisiva o equilíbrio familiar.

A relação família e escola deve partir da própria escola, visto que a maioria dos pais não possuem conhecimentos no que diz respeito as características do desenvolvimento cognitivo, psíquico e motor da criança. Segundo Oliveira (2018), o papel que a escola desempenha na construção dessa parceria é de suma importância, pois cabe a ela levar em consideração as necessidades da família, interagindo com vivências e situações que favoreçam a participação ativa da família na escola. A autora salienta que a escola e a família devem se unir e, dessa forma, entender o que é família, o que é escola, como ambas eram vistas antigamente e como se apresentam nos dias de hoje.

Por fim, fica claro que existe a necessidade da participação da família, mas uma participação ativa, em que todos tenham o direito de ouvir e ser ouvido. A escola é a principal responsável por abrir espaços para que as famílias participarem como parte integrante da instituição, em que suas colocações e suas dificuldades sejam valorizadas. Por outro lado, a família precisa entender que é extremamente necessário participar ativamente da vida escolar dos seus filhos, auxiliando, apoiando e agindo em consonância com a escola no intuito de garantirem uma educação de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as discussões realizadas ao decorrer deste estudo, notamos que a escola e a família devem se unir para que o processo educativo do aluno se efetive de forma ainda mais significativa. Ao procuramos identificar as principais causas que distanciam essa relação, pudemos encontrar a ausência de ações desenvolvidas pela escola, como também a falta de interesse da família em participar de tal processo.

No que tange à verificação da forma como esse distanciamento afeta no processo de aprendizagem do aluno, constatamos que tal fato pode causar condutas caóticas e desordenadas como indisciplina e baixo rendimento escolar. Para que esses problemas possam ser solucionados, é fundamental que tanto a escola como a família se ressignifiquem. Assim, a escola pode desenvolver projetos, oficinas, feiras e atividades que despertem a atenção da família.

Portanto, ambas devem aceitar suas limitações e caminhar em conjunto. Desse modo, cabe à escola ouvir a família e despertar nela o interesse em participar do desenvolvimento educativo do estudante. Já a família precisa se interessar em se envolver nas atividades da escola e acompanhar de perto o processo de aprendizagem do aluno. Essas ações podem auxiliar para que tenhamos uma educação ainda mais qualificada e harmoniosa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, E. L.; BARBOZA, R. J. A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, n. 30, 2018. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/lupTy4EkojpUN2D_2018-10-6-10-36-41.pdf>. Acesso em: 02 Jun 2021.
- CAVALCANTE, R. S. C. **Colaboração entre pais e escola**: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, n. 2, v.2, p. 153-160, 1998.
- DONATI, P. **Família**: abordagem relacional. São Paulo: Paulinas, 2008.
- JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola**: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.
- LUCK, H. A gestão participativa na escola. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 2010.
- MALDONADO, M. T. **Comunicação entre pais e filhos**: a linguagem do sentir. São Paulo: Saraiva, 1997.
- OLIVEIRA, N. A. Q. **Interação entre escola e família no processo de ensino e aprendizagem da criança**: análise da revista brasileira de educação especial. João Pessoa: UFPB, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14172/1/MAQO19112018.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2021.



OLIVEIRA, A. de; MARIOTINI, S. D. **Gestão escolar**: caminhos para integração escola-família-comunidade. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, n. 3, v. 1, p. 287-301, São Paulo, 2016.

PARO, V. H. Qualidade do ensino: saberes necessários a prática educativa. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

PAROLIN, I. **Professores formadores**: a relação entre família, a escola e a aprendizagem. Série: práticas educativas. Curitiba: Positivo, 2007.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

SOUZA, O. A. de. **A escola e a família em parceria**: Coleção Família & Escola. Curitiba Pr: Sefe, 2012. 2 v.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. 2ª ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

PAULO FREIRE: A CONCEPÇÃO DE HUMANO E DE EDUCAÇÃO E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Italo Francesco dos Santos Soares Ferreira¹
Ana Maria Pereira²

RESUMO

Este artigo teve por objetivo principal identificar qual a concepção de humano e de educação presente no pensamento de Paulo Freire. De modo específico mapear o contributo de Paulo Freire para o ensino da Educação Física. Para atender aos objetivos desta pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica foram adotados artigos, livros, dissertações e teses publicados entre os anos de 1967 a 2020. Tendo em vista que a Educação Física tem que superar os dualismos: corpo e mente, teoria e prática, tradicionalmente inseridos nas ações pedagógicas de seus educadores, os estudos realizados de Freire, nomeadamente a sua concepção de humano inteiro e de educação, contribui muito com a área em questão. Os estudos demonstraram que aproximação com uma educação libertadora, crítica e autônoma pode gerar possibilidade de conceber e materializar uma Educação Física pautada no homem inteiro e no enlace da teoria e prática, favorecendo uma educação para a evolução e transcendência.

Palavras-chave: Ensino. Educação. Paulo Freire. Educação Física

ABSTRACT

The main objective of this article was to identify which is the conception of the human being and of education in Paulo Freire's thought. Specifically, to map Paulo Freire's contribution to the teaching of Physical Education. To meet the objectives of this qualitative and bibliographic research, we used articles, books, dissertations and thesis published between 1967 and 2020. Considering that Physical Education has to overcome the dualisms: body and mind, theory and practice, traditionally inserted in the pedagogical actions of its educators, Freire's studies, namely his conception of the whole human being and education, contribute a lot to this area. The studies showed that the approach to a liberating, critical and autonomous education can generate the possibility of conceiving and materializing a Physical Education based on the whole man and on the link between theory and practice, favoring an education for evolution and transcendence.

Keywords: Teaching. Education. Paulo Freire. Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

As ações educacionais por muito tempo estiveram voltadas para teorias de ensino pautadas nas técnicas e nos mecanismos de reprodução do conhecimento. Embora esse processo educacional, em dado momento da história da nossa sociedade, houvesse um objetivo claro na formação de pessoas para o mercado de trabalho, em que, soubessem ler, escrever e calcular,

¹ Graduado em Educação Física – Licenciatura, Universidade Estadual de Londrina. italo.francesco@uel.br

² Professora do Departamento do Estudos do Movimento Humano do Centro de Educação Física e Esportes – EMH/CEFE/Universidade Estadual de Londrina. apereira@uel.br

estas mesmas ações educativas tinham falhas que refletiam na construção social, cultural, econômica e política destes indivíduos (LEITE, 1937 ; NEIRA, 2003).

A partir desta reflexão contextualizamos a nossa área específica, a Educação Física, enquanto componente curricular que antes tinha como objetivo questões higienistas, performance esportiva, em nome de saúde e bem-estar. Sendo assim, as teorias tradicionais que circundam o ensino da área têm como paradigma o dualismo cartesiano de Descartes (1596-1650) em que fragmenta o homem em corpo e mente, sendo o corpo, nomeadamente o físico, o objeto de estudos da Educação Física, e que, ainda hoje está pautada nas técnicas performáticas, no mecanismo de reprodução do movimento, na saúde, no bem-estar e nas atividades livres/recreativas.

O processo de formação humana ocorre no Ser pensante/racional enlaçado no Ser movente/sensível, ou seja, na totalidade sujeito que pensa, fala, se movimenta, sonha e se projeta para o mundo e que, logo, é um Ser de Motricidade. Ao compreender estes aspectos fundamentais da vida humana é imprescindível que haja um aprofundamento dos estudos sobre a concepção de humano e de educação que fomente a compreensão das teorias críticas-emancipadora de ensino.

Paulo Freire (1921-1997) não foi um estudioso da Educação Física, mas suas obras dão indícios para uma outra perspectiva educacional voltada na formação humana e na construção do Ser-prático. Esta ruptura do ensino tradicional para uma educação libertadora, autônoma e dialógica são objetos de defesa do educador brasileiro que podem ser claramente transferidos para a Educação Física, tendo em vista que a área deve superar os dualismos vigentes e se firmar enquanto área de conhecimento.

Portanto, esta pesquisa questiona: qual a concepção de humano e de educação de Paulo Freire e sua contribuição para o ensino da Educação Física? E tem por objetivo geral identificar a concepção de humano e de educação de Paulo Freire. E como objetivo específico mapear os pensamentos do educador e seus contributos para o ensino da Educação Física.

O processo metodológico da presente pesquisa qualitativa consiste em uma revisão bibliográfica tendo sido adotados artigos, livros, dissertações e teses, dos anos de 1967 a 2020, que identificaram na concepção de humano e educação de Paulo Freire referenciais para o ensino da Educação Física.

Conclui-se que a pedagogia humanista, libertadora e dialógica de Paulo Freire, contribuem para intervenção docente, pois o ensino/aprendizagem deve estar fundamentadas nos valores sociais, culturais e políticos e econômicos dos educandos tornando-os agente transformadores de sua história. Já a Educação Física, enquanto componente curricular

obrigatório, deve se reafirmar-se como área de conhecimento dotados de especificidades que corroboram para uma educação libertadora e autônoma, capaz de formar seres práticos e transcendentais para o mundo.

2 A CONCEPÇÃO DE HUMANO DE PAULO FREIRE: DA ALIENAÇÃO PARA A LIBERTAÇÃO

Paulo Freire em sua trajetória pedagógica e filosófica traçou aspectos fundamentais relacionados à concepção humana. Os escritos de Paulo Freire revelam que sua concepção de homem está vinculada na percepção que este tem do mundo, na sua tomada de consciência frente aos problemas que lhe afetam e no enfrentamento aos mesmos, podendo ser de ordem social e/ou política.

Lima (2014, p. 65), menciona Freire, para ressaltar que o sujeito enquanto Ser social tem “um caráter libertador”, pois, o ser humano apropria-se de seus conhecimentos reais. Dessa forma, o autor salienta que a vocação ontológica do indivíduo é de ser sujeito, dada as condições em que os mesmos estão inseridos, podendo ser: “em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”. Observa-se que a vocação para ser livre está conectada ao contexto, condições objetivas de existência e de conhecimento, formação e educação humana.

A vertente humanista de Freire, destaca que o sujeito nasceu para ser livre e, como tal, são fazedores de histórias que devem ser conscientes de si, do outro e do mundo, promovendo uma reflexão do que se ensina para com a sua real situação social deste indivíduo.

Paulo Freire (1990) apresenta em seu livro “Educação e mudança” o processo de tomada de consciência humana e como se dá esta ação na vida do sujeito. Segundo o educador,

A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade (FREIRE, 1990, p. 37).

Percebe-se, neste relato de Freire, que a consciência é um processo de construção humana, no qual, conhece o mundo e compromete-se com ele. O educador ainda destaca que a consciência é temporal, porque vai sendo construída constantemente pelo sujeito na medida em que relaciona-se com seu meio. E é por meio da relação sujeito-mundo que há um comprometimento do indivíduo para com as mudanças socioculturais que estão inseridos.

Freire (1990) em seus estudos, classifica os estados de consciência humana em dois estados: a consciência intransitiva e a consciência transitiva. O estado de consciência transitiva, como o nome já indica, transita, passa de um lado para outro, desse modo, surgem outras duas, no qual o autor classifica como sendo: a consciência transitiva ingênua/mágica e a consciência crítica.

O primeiro estado é o de consciência intransitiva, segundo Freire (1967, p. 58), é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa”. É “neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso do homem com a existência”, que, por sua vez, “confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela não-captação da causalidade autêntica”.

Observa-se que este ser humano é aquele que em sua maioria se limita a atender às suas necessidades biológicas tais como: fome, frio, abrigo, desejos sexuais. Não conseguindo ter a percepção do seu entorno, das injustiças sociais, da exploração de um sujeito sobre o outro como afirma Medina (2007).

Todavia, tem-se que considerar que todo “Ser Humano” é aberto ao mundo. É por meio dessa abertura que ocorre a passagem do primeiro estado de consciência (intransitiva) para o segundo (transitiva), isso ocorre devido a fatores sociais, econômicos e culturais.

No segundo estado temos a consciência transitiva. E aqui depara-se com o estado de consciência ingênua ou mágica, Freire (1967, p. 112) afirma que, “a consciência ingênua” “se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar”. Percebe-se, portanto, que a consciência ingênua, narrada pelo educador, expressa uma falsa liberdade e que se ocorre pelas interpretações equivocadas, pois, o ser humano não se coloca como parte destes fatos, mas sim superiores a eles.

Partindo deste princípio, Oliveira e Carvalho (2007, p. 222) destacam que a consciência ingênua/mágica para Freire

[...] é aquela que amplia o poder de captação e de resposta às sugestões que partem do seu contexto. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas bem mais amplas que a simples esfera vital. É a consciência típica do homem massa que não consegue estabelecer uma progressão intensiva no diálogo com o mundo e com os homens.

Constata-se ainda, segundo os autores, que o “estado do homem massificado” é tão grave quanto o estado do homem de consciência intransitiva. Isso porque, a “consciência fanática distorce a consciência transitiva”, que por sua vez, deveria “evoluir para ser transitiva crítica”. Esses estados de consciência apontam “que eles não são produto de um autodesenvolvimento da racionalidade humana”, ocorrendo de forma natural, pelo qual, independe de um fator externo, mas resulta de uma convergência de fatores históricos (OLIVEIRA e CARVALHO, 2007, p. 223).

Freire (1990, p. 40) elenca nove características da consciência ingênua/mágica, que segundo ele

1. Revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais.
2. Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor. Por exemplo: os pais que se queixam da conduta de seus filhos, comparando-a ao que faziam quando jovens.
3. Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Esta tendência pode levar a uma consciência fanática.
4. Subestima o homem simples.
5. É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica para ela é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas.
6. É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas idéias. Curioso ver como os ouvintes se deixam levar pela manhã, pelos gestos e pelo palavreado. Trata de brigar mais, para ganhar mais.
7. Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo.
8. Apresenta fortes compreensões mágicas.
9. Diz que a realidade é estática e não mutável.

É com base nestas afirmações que Medina (2007) ao estudar esta consciência, descrita por Freire, exemplifica como sendo uma consciência produtora do fanatismo, isso porque a mesma ultrapassa os limites vegetativos e biológicos se utilizando de argumentos simplistas para os problemas que os atingem, pois acreditam “em tudo que ouvem, leem e veem” (MEDINA, 2007, p. 25).

Freire (1967, p. 112) define o estado de consciência crítica, como sendo, “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. O educador ainda salienta que a consciência crítica é capaz de produzir uma democracia frente à relação e interação dos homens com o seu processo de tomada de consciência, sendo ele um agente transformador de sua própria história.

A conscientização, é o objetivo principal dos estudos de Paulo Freire (1980), tendo em vista, que é por meio dela que ocorre a libertação dos seres humanos que ao deparar-se com sua realidade tomam consciência de si e se projetam para serem mais e alcançando uma consciência crítica pautada na práxis, cuja a ação e reflexão estão em constante transformação.

Freire (1990, p. 40-41) descreve dez características da consciência crítica, que segundo o educador trata-se

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para análise do problema.
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.

4. Procura verificar ou testar descobertas. Está sempre disposta às revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.
7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
8. É indagadora, investiga, força, chora.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.
10. Face ao novo, não repele o velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

Nota-se, que essas características indicam o homem como um “Ser” consciente de sua libertação. Mas, é evidente que esse processo de conscientização não é estático, pois o mesmo encontra-se em constante mudança, seja pelo transcender humano ou por seu contexto sociocultural.

Este estado dinâmico de constante mudança nos leva a inferir que o Ser humano não consegue permanecer somente em um estado de consciência, seja ela transitiva ingênua ou de consciência crítica. Os estados de consciência dependem do nível de formação e de educação que o sujeito recebe ao longo de sua vida. Segundo Lima (2014, p. 63) “a contribuição de Paulo Freire e a atualidade de seu pensamento para a educação, a busca pela superação da consciência ingênua para uma consciência crítico-reflexiva”.

A consciência ingênua deve ser superada tornando-se uma consciência crítica-reflexiva, como apontado por Lima (2014). O autor destaca, que a educação assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, favorecendo o seu exercício ativo em todos os processos de sua história (LIMA, 2013b apud LIMA, 2014).

A concepção de homem de Paulo Freire pauta-se da totalidade humana, no qual, está relacionada com o processo de tomada de consciência, e a mesma encontra-se em constante mudança, pois compreende que a medida que esse homem se reconhece como sujeito de suas ações passa a compreender a si e ao outro por meio das relações homem-mundo. Relações essas que estão conectadas com o estado de consciência, suas várias formas, pelas quais, o homem tem de relacionar-se com o mundo por meio de seu compromisso para com a transformação social.

3 DO ENSINO TRADICIONAL A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Paulo Freire rompe com a dicotomia do ensino tradicional ao tecer críticas sobre ele e propõem uma educação humanista que contribua para a formação de crianças, adolescentes,

jovens e idosos pautadas na realidade sociocultural destes sujeitos. O educador entende que os seres humanos devem construir sua própria história a partir da realidade social, cultural, política e econômica em que estão inseridos.

Freire (2019) em seu livro “Pedagogia do oprimido” descreve dois modelos educacionais distintos, sendo a educação bancária e a educação libertadora. Na educação bancária, nome adotado pelo educador para se referir ao ensino tradicional, as avaliações são feitas em respostas às técnicas, a reprodução e a memorização, sendo o professor um autoritarista que dita as regras e impõem o que deve ou não ser feito e os “alunos” sujeitos dóceis a serem domesticados. Em contrapartida, Paulo Freire com seu método de ensino/aprendizagem dá um outro sentido à educação brasileira, com ênfase no cotidiano dos seus educandos, este exímio educador defende que a educação deve ser libertadora e que seja capaz de produzir seres humanos autônomos e transcendentais.

Ao aprofundar-se nas teorias tradicionais de ensino, Freire (2019) afirma que o ensino bancário visa formar seres domesticáveis, utilizando-se de mecanismos de reprodução e repetição de informações que são “dadas” como ato de bondade pelo professor e aceitas docilmente pelos “alunos” que são tratadas como vasilhas que devem ser preenchidas com um conhecimento universalizado, imutável e que pouco reflete a real situação em que vivem.

Ao analisarmos a concepção da educação bancária, descrita por Freire (2019), nota-se que a educação está centralizada no professor, pois, é ele quem possui o conhecimento, que deve ser ensinado aos educandos. Detalha-se, também, que a estrutura educacional, da educação bancária, é opressiva, alienadora, tecnicista, mecânica e nega a estrutura social e cultural de seus integrantes, apontando para uma hegemonia educacional.

A educação bancária, criticada por Freire (2019), é marcada por um processo de instrumentalização opressora que parte dos que se jugam sábios (professores) para os que, em tese, nada sabem (alunos) tornando o conhecimento uma doação. Nota-se claramente que a educação, nesta perspectiva de ensino/aprendizagem, visa formar seres para o mercado de trabalho que saibam ler, escrever e somar tornando-os massa de manobra para uma sociedade capitalista.

As relações entre educador e educando são de autoritarismo e submissão sendo o educador o centro de todo o conhecimento transmitindo-o da maneira que julga ser coerente sem se ater às necessidades e anseios de seus educandos causando-lhes uma falsa ilusão de uma realidade imutável, conclusa e que representa os fatos como eles estão postos na sociedade (FREIRE, 2019).

Freire (2019) ao opor-se a essa concepção de educação tradicional, entende que a educação deve ser libertadora e que a mesma necessita de ser construída nas relações sociais de seus educandos, tornando-os parte do seu processo formativo.

Menezes e Santiago (2014) ao descreverem a educação libertadora demonstram o objetivo que está perspectiva de ensino freireano tem em desenvolver a consciência crítica de seus educandos, tecendo da realidade social em que estão inseridos e da superação de ideologias opressoras que visam mantê-los na reprodução da consciência acrítica. Deste modo, as autoras enfatizam que a educação como prática de liberdade permite que o sujeito seja visto como corpo consciente que é criador da sua própria história e, como tal, é um Ser inconcluso e inacabado que se conhece a medida em que vive a sua intercomunicação e intersubjetividade.

O diálogo, incorporado nos estudos de Paulo Freire (2019), apontam que o processo de humanização ocorre dentro desta prática, pois, é por meio dela que os educandos têm a capacidade de se posicionar frente aos seus desafios, tornando-os seres pensantes e comprometidos com seu processo formativo. No entanto Lima (2014) afirma, que a educação não pode ser neutra e que por isso ela deve seguir um caminho para a humanização dos seres humanos, rompendo com os velhos paradigmas da educação tradicional.

4 O CONTRIBUTO DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é um componente curricular obrigatório no ensino básico e ainda hoje está vinculado a áreas de atividades meramente reprodutoras pautadas em técnicas com fim em si mesma, na saúde e bem-estar e nos esportes de rendimento. É necessário, portanto, romper com essa dicotomia de aulas só reproduzem um conhecimento técnico e pouco fundamentado e possibilitar aos educandos uma experiência real e concretas dos conteúdos, dando a eles a possibilidade de interagir e refletirem sobre as suas vivências por meio de sua motricidade.

Medina (2007, p. 81) afirma que:

O próprio corpo, por sua vez, é considerado em todas as suas manifestações e significações, não sendo apenas parte do homem, mas o próprio homem. Pode teorizar sobre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, mas age fundamentalmente sobre o todo.

Observa-se que para Medina (2007) o corpo está sob a influência das manifestações e significações do homem em sua totalidade, seja nas esferas sociais, culturais, políticas e econômicas. Dada esta circunstância, o homem se movimenta para uma busca transformadora capaz de modificar a sua realidade social a medida em que toma consciência de sua realidade e se projeta para a transformação da si mesmo e de seu meio.

O ensino da Educação Física está para além das técnicas motoras, das atividades reprodutivas, dos esportes de rendimento e das aulas livres e que, portanto, se trata uma área de conhecimento dotada de especificidade que contribuem para a formação humana dos educandos. E isso não versa de causa ou efeito, mas de um diálogo aberto entre educador e educando na promoção de conhecimento concreto e real do cotidiano destes que se propõem a aprender.

A dialogicidade, encontradas nos estudos Paulo Freire, permite uma relação íntima entre educador e educando, pois há um diálogo entre eles que reflete no processo de construção do conhecimento. Há que afirmar que essa prática de educação muitas das vezes confrontam com realidades opostas, colocando certos temas em pauta produzindo assim um diálogo mais amplo e reflexivo. Segundo o educador

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2019, p. 108 – grifo do autor).

Verifica-se que o ato de educar tem que ser transformador, tanto para aquele que ensina como para o que é educado e isso exige um conhecimento real e concreto da realidade dos que estão envolvidos neste processo educacional, pois exige um pronunciar de uma outra perspectiva muitas vezes oculta ou esquecida por aqueles que educam.

A Educação Física está permeada de assuntos pouco ou nada discutidos na escola, muitas das vezes pela falta de conhecimento do docente ou pelo não compromisso social e cultural que há por parte de quem ensina. Observa-se por exemplo que ao ensinar os esportes, a ginástica, as lutas e as danças na escola devemos difundir temas que estão em pauta na sociedade, bem como: gênero/sexualidade; as diferenças étnicas; a luta da mulher; o *bullying*; o suicídio na juventude, dentre tantos outros temas.

Para alcançar essa formação humana da perspectiva freireana Pereira (2007) advoga que os planos de aula devem conceber três objetivos, sendo eles: o conceitual (aprender a conhecer), o procedimental (aprender a fazer) e o atitudinal (aprender a respeitar as diferenças do próximo). E a partir destes objetivos são necessárias algumas ações do docente que consistam: na investigação previa dos conteúdos a serem desenvolvido a partir da realidade dos educandos; a elaborações de materiais didáticos que irão dar suporte para a abordagem da temática; a solicitação de um caderno específico para a disciplina; e, a avaliação final que corresponde a todo o processo de construção daquele conteúdo.

É necessário afirmar que a educação não requer uma neutralidade, mas uma ação de transformação capaz de gerar seres conscientes para o mundo e que permitam-se olhar para as diferenças e se verem nelas como sujeitos no mundo e com o mundo que transcendem a medida em que se conhecem e exploram as mais diferentes possibilidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudos realizados nesta pesquisa percebeu-se a necessidade que a Educação Física tem em superar os dualismos vigentes (corpo e mente; teoria e prática) inseridos nas ações pedagógicas de seus educadores, visando uma aproximação com uma educação libertadora, crítica e autônoma preocupada com a formação do Ser uno, total e globalizante.

A pesquisa também demonstrou que é possível ter uma Educação Física pautada no homem inteiro, na realidade em que ele está inserido e na promoção de um Ser livre e transcendente. Mas, que para atingirmos essa formação é necessário problematizarmos os assuntos que fazem parte do cotidiano de nossos educandos, permitindo que eles dialoguem e interajam com os conteúdos a serem ensinados.

Freire desejou que a educação de seu país fosse libertadora e lutou para alcançar esse objetivo ainda em vida. Suas obras evidenciam seu amor, esperança e confiança na formação humana e por isso seus pensamentos permanecem tão atuais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. – 16. ed. – Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 71. ed. – Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2019.

LEITE, Serafim. **Páginas de História do Brasil**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1937.

LIMA, Paulo Gomes. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições**, Campinas, SP. v. 25, n. 3 (75). set./dez. 2014, p. 63-81. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pp/v25n3/v25n3a04.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2020.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. – 22. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2007.

MENEZES, Maria Gabriela de. SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuições do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, SP. v. 25, n. 3 (75). set./dez. 2014, p. 45-62. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**: desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte, 2003.

OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patrícia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP. v. 17, n. 37. 2007, p. 219-230.

PEREIRA, Ana Maria. **Motricidade Humana**: a complexidade e a práxis educativa. 2007. 382 p. Tese (Doutoramento em Ciência da Motricidade Humana) – Universidade da Beira Interior, Covilhã – Portugal.

ABP E MOVIMENTO DRAG: UTILIZANDO A DIVERSIDADE COMO MECANISMO DE APRENDIZAGEM NAS ARTES

Jéssika Silveria Melo dos Santos¹

Priscila Oliveira da Silva²

Raira Izabel Santos de Oliveira³

Silvanda Galvão de Arruda⁴

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo conceber uma proposta de intervenção sobre o Movimento Drag, cuja didática é aplicável no ensino médio de forma híbrida, a partir da apresentação de materiais audiovisuais em sala de aula que auxiliem na inserção do tema no ensino das artes visuais; da realização de debates sobre o movimento queer em sala de aula, desafiando o cerne problematizador dos alunos, assim como a confecção de um material que auxilie o educador a abordar essa temática no componente curricular de artes visuais no ensino médio. O referencial teórico contemplou discussões acerca de linguagem *drag*, o papel social da Arte, a prática docente libertadora, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco e a aprendizagem baseada em problemas (ABP). Os procedimentos metodológicos adotados consistiram em produção de plano de aula, bem como recursos didáticos digitais, envolvendo tecnologias da informação e comunicação (TICs), de forma a contextualizar sobre a temática. Os materiais envolveram seleção das TICs a serem utilizadas, como a plataforma Spotify e as ferramentas do Google, e a elaboração de materiais, como o jornal Apayomi – forma lúdica de plano de aula, com sugestões de atividades manuais, indicação de filmes, livros e músicas. Com base nos resultados e discussões, considera-se que a cartilha servirá como ferramenta e instrumento para o professor-educador, refletindo sobre seu papel mediador e formador de opiniões, bem como desconstruindo rótulos e preconceitos, em prol dos movimentos minoritários e dos Direitos Humanos. Portanto, a Arte e a Educação caminham lado a lado pela construção de um mundo holístico e reflexivo.

Palavras-chave: Arte-Educação. Drag queen. Metodologias Inov-Ativas. Tecnologias.

ABSTRACT

This research aims to design an intervention proposal on the Drag Movement, whose didactics is hybridly applicable in high school, from presenting audiovisual materials in the classroom that help introduce the theme in the teaching of visual arts; holding debates about the queer movement in the classroom in order to challenge the problematizing core of students, as well as preparing material that helps the educator address this issue in the curricular component of

¹ Graduanda do curso Licenciatura em Artes Visuais com ênfase em Digitais, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus sede/UAEAdTec. Pesquisa sobre Arte e Alfabetismo Visual, Educação Ambiental, Formação Docente e Práticas Pedagógicas, com ênfase em Metodologias Ativas. medvet2007ufupe@gmail.com.

² Graduanda do curso Licenciatura em Artes Visuais com ênfase em Digitais, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus sede/UAEAdTec. Pesquisa sobre Arte e Cultura Regional, Animação Stop Motion, Graffiti, Desenhos realista e de memorização. priscilaengkimy@gmail.com.

³ Graduanda do curso Licenciatura em Artes Visuais com ênfase em Digitais, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus sede/UAEAdTec. Pesquisa sobre Diversidade, Multiculturalidade, Afrofuturismo, Ilustração e Abordagem baseada em problemas. raira.izabel@gmail.com.

⁴ Graduanda do curso Licenciatura em Artes Visuais com ênfase em Digitais, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus sede/UAEAdTec. Pesquisa sobre Arte, Animação Stop Motion, Educação e Metodologias Inclusivas e Práticas Pedagógicas. silvanda.galvao@gmail.com.

visual arts in high school. The theoretical framework included discussions about drag language, the social role of Art, the liberating teaching practice, the Parameters for Basic Education in the State of Pernambuco and problem-based learning (ABP). The methodological procedures adopted consisted of producing a lesson plan, as well as digital didactic resources, involving information and communication technologies (ICTs), in order to contextualize the theme. The materials involved the selection of ICTs to be used, such as the Spotify platform and Google tools, and the development of materials, such as the Apayomi newspaper – a playful form of lesson plan, with suggestions of manual activities and recommendations of films, books and songs. Based on the results and discussions, we consider that the booklet will serve as a tool and instrument for the teacher-educator, reflecting on their role as a mediator and opinion former, as well as deconstructing labels and prejudices in favor of minority movements and Human Rights. Therefore, Art and Education go hand in hand in building a holistic and reflective world.

Keywords: Art Education. Drag queen. Inov-Active Methodologies. Technologies.

1 INTRODUÇÃO

Na arte, as Drags possuem uma origem longínqua e já datada pelo machismo intrínseco da sociedade, desde a Grécia antiga aos teatros em Londres (EBC, 2016).

Na era Shakespeariana, homens se caracterizavam para atuar como corpos femininos, normalmente existiam três camadas de identidade: o ator masculino, a personagem feminino de elenco travestido e a personagem feminino disfarçada de homem (BAUMGÄRTEL, 2011, p. 118), já que não era possível a participação das mulheres em tais atos, já durante o séc. XX, a visibilidade drag teve seu ápice e com isso, mudanças acerca do contexto, motivos que iam além de se maquiar e se vestir como mulheres, ganhou uma nova ótica mediante a visibilidade LGBTQIA+⁵ dentro das artes visuais.

Segundo Richard Miskolcio (2009, p.152-156) e Gonçalves e Rocha (2018) os estudos e pesquisas desenvolvidos nesta temática tiveram a escolha do termo queer como proposta para se autodenominar, ou seja, pode ser traduzido por “estranho, ridículo, excêntrico, raro e até extraordinário”, trazendo um termo pejorativo, como positivo e a expressão da resistência.

Os estudos queer surgiram a partir de um encontro entre a corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos e entre as responsabilidades desses estudos, estão a de problematizar concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação (MISKOLCIO, 2009).

⁵ A sigla LGBTQIA+ significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e (+) outros grupos e variações de sexualidade e gênero (por exemplo, os pansexuais).

Assim, o Movimento Drag vem despertar questionamentos, utilizando a arte do performismo, como veículo de interlocução entre a sociedade arraigada de preconceito e sua existência como ser social, igual e diferente, na exigência de respeito aos seus direitos

Dentro desse contexto e da importante urgência de abrir-se espaços de discussões dentro de sala de aula, propomos além de produzir materiais de apoio para os professores desenvolverem esses momentos ímpares, uma proposta que use a metodologia ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas), que está fundamentada na utilização de problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos, contribuindo com o exercício constante da concepção de cidadãos críticos e isentos de pré-julgamentos.

Foi pensando nisso, que o Coletivo Apayomi (fundado pelas autoras) concebeu uma proposta de intervenção educacional, para turmas do ensino médio, por meio de um projeto de cunho transversal, no qual o movimento drag seja inserido como temática nas artes visuais, de forma híbrida, com a concepção de materiais didáticos, contemplando obras audiovisuais, momentos de debates, desafiando o cerne problematizador dos alunos, para desconstrução de perfis preconceituosos e marginalizadores.

De acordo com os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco - Parâmetros na Sala de Aula (2013), a Arte é uma área que acompanha as transformações da sociedade, sendo relevante a valorização dos processos de produção artística e seus produtos, pois, a partir da contextualização cultural local, o educando pode construir seu conhecimento por meio da pesquisa, análise, experiência e vivência, articulando-a com uma perspectiva de integração de saberes.

O critério de escolha da metodologia de ensino e aprendizagem em Artes deverá ser embasada nas múltiplas experiências do educador, visando o protagonismo do educando, dialogando com as expectativas de aprendizagem (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 2013).

Para a arte drag, de acordo com as expectativas de aprendizagem (EA) contempladas, pode-se:

“conhecer e estabelecer relações entre produções artísticas, seus contextos e suas identidades culturais (EA1), apropriar-se dos fundamentos das Artes Visuais (EA2), contextualizar produções de Artes Visuais (EA3), reconhecer a pluralidade de manifestações das Artes Visuais (EA4), construir repertórios significativos em Artes Visuais (EA5) e identificar produções em Artes Visuais locais, regionais, nacionais e internacionais (EA8)” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 2013, p. 23).

Durante o planejamento, percebe-se a necessidade de uma metodologia que torne o educando o centro do processo de ensino-aprendizagem, como as metodologias ativas de aprendizagem. O educador, nessa didática, é um mediador ou facilitador do processo. O educando é impulsionado a construir seus saberes a partir de competências como “a iniciativa, a criatividade, a criticidade reflexiva, a capacidade de autoavaliação, a cooperação para se trabalhar em equipe, responsabilidade, ética e a sensibilidade na assistência” (LOVATO et al., 2018).

2 METODOLOGIA

É sabido que com a evolução tecnológica do século 20, assuntos que são marginalizados e negligenciados na educação básica, principalmente em comunidades periféricas ou de situação de risco, como racismo, bullying, educação sexual, entre outras, tiveram seu acesso facilitado por meio de veículos e mídias digitais, principalmente aquelas que corroboram com o ideal da visibilidade diversificada e que enfatizam o viés problematizador na educação construtivista.

Pensando nisso, neste trabalho, por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), será destrinchada a construção de uma proposta de projeto transversal para escolas, em turmas do ensino médio, que tem como abordagem temática o Movimento drag nas artes visuais.

Com o desenvolvimento do projeto dividido em três momentos, será possível trabalhar: mostras audiovisuais, debate em sala de aula e a criação de uma cartilha como material de disseminação da interpelação em prol da visibilidade LGBTQIA+ em sala de aula, visando a contextualização artística do movimento nas artes e como explorá-la de forma que engaje os estudantes e trabalhe o cerne de sensibilização e desconstrução estética visual alimentado pelo senso comum histórico cultural de uma sociedade estruturalmente preconceituosa.

Os três momentos convergem na elaboração de um plano de aula com possibilidade de aplicação híbrida. Estamos passando por um período de consolidação do ensino à distância, como complementaridade do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, devido às exigências protocolares de saúde pública no combate ao COVID-19

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É notório do ser humano, que boa parte da sua memória afetiva ou recente seja ligada a alguma imagem específica ou que lhe traga um sentimento de pertencimento e segurança.

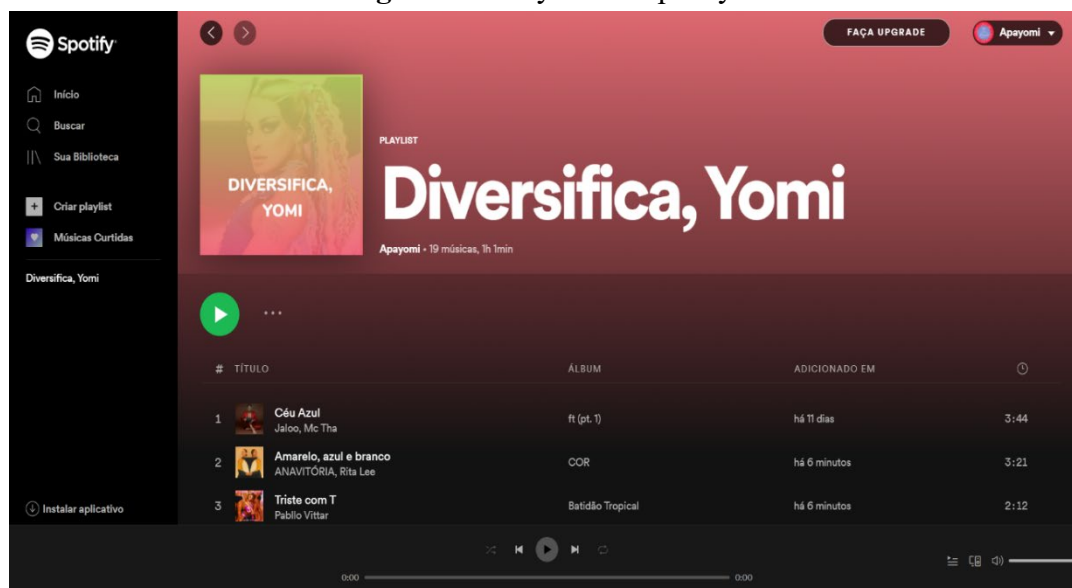
Segundo Almeida (1999), a memória faz parte de uma educação visual que por sua vez representa a inteligência estética visual de um indivíduo, que desde as revoluções industriais e inserção da tecnologia veem se massificando e sendo ressignificada.

Essa ressignificação, causa estranhamento, principalmente nas últimas décadas da naturalização estética do “incomum” e sem “gênero”. Para a grande massa societária, a desconstrução visual os leva a se questionar sobre o aprendizado intrínseco da heteronormatividade. Desde a criação de movimentos em prol da diversidade e orgulho LGBTQIA+, o espectro plural que abraça a liberdade estética, sexual e identitária vem ganhando um espaço tímido.

Abordar a temática em sala de aula envolve um momento de quebra de tabu, pois muitos discentes oriundos de famílias tradicionais ainda são resistentes, contudo, a educação vem oportunizar e democratizar o conhecimento, trabalhando a desconstrução do preconceito e sensibilizando o público a se engajar na luta contra a intolerância. Dessa forma, foi proposto apresentar produções audiovisuais através de uma playlist disponível no Spotify (Figura 1), um serviço de streaming musical, que abordam a temática, no formato de documentário, relato de fatos reais e histórias fictícias, como também ofertar uma playlist, onde as intérpretes/Artistas são Drags e trans: Pabllo Vittar, Gloria Groove, Liniker, Potyguara Bardo, Urias, Laerte, Erika Hilton, Rita Von Hunty, Lorelay Fox, Bianca DellaFancy, Ruaul, Pepita, Maju e o grupo As Baías, incorporando a Arte *Queer* no gosto musical e de entretenimento dos adolescentes.

A escolha do público de alunos do ensino médio surgiu pelos dados divulgados nos Boletins da Associação Nacional das Travestis e Transexuais (2018, 2019 e 2020) que alerta o aumento da violência transfóbica em Pernambuco, ao mesmo tempo que a idade das vítimas reduziu, em 2020, variando entre 13 a 35 anos e em sua maioria afrodescendentes. É necessário apresentar a esse público que a luta pelo direito de viver é pertencente a todos, independente de sua orientação sexual, raça, religiosidade, entre outras variáveis (BENEVIDES & NOGUEIRA, 2021).

Figura 1 – Playlist no Spotify



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

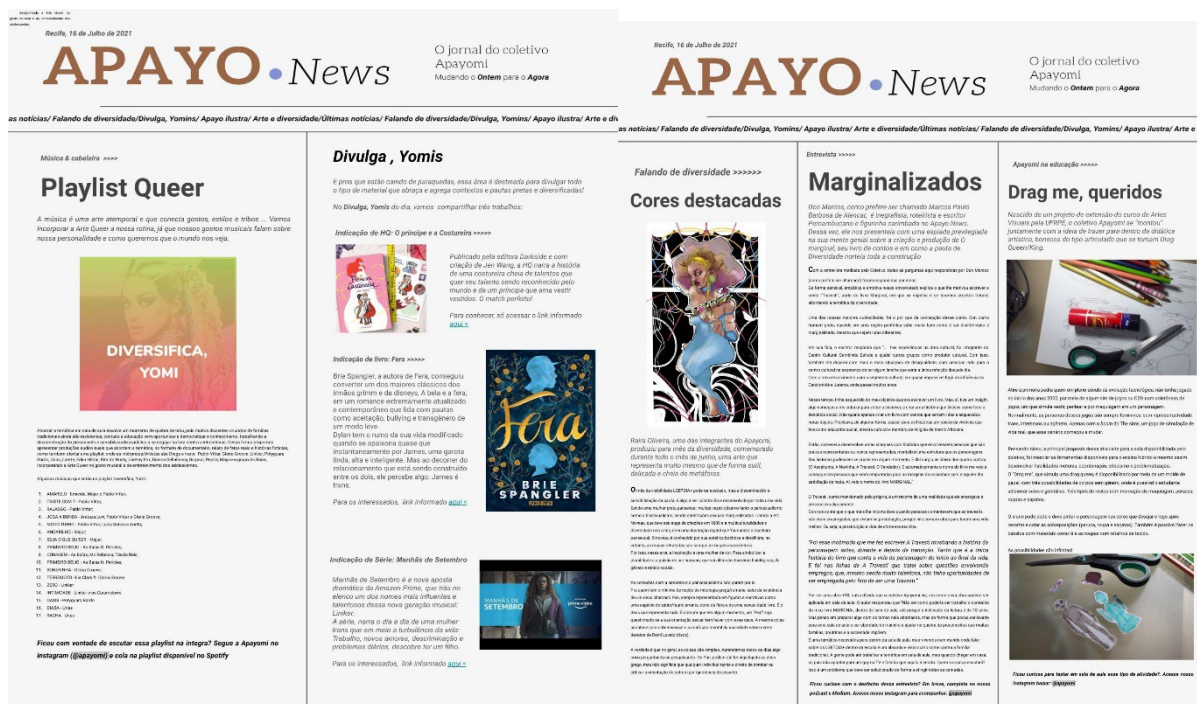
O jornal Apayó News segunda edição (Figura 1) foi elaborada para ser uma ferramenta facilitadora de abordagem da temática pelos docentes, contendo, entrevistas com o autor do Livro “Marginal”, Don Marcos, que através do conto “Travesti”, relata de forma quase que realista a rotina vivida, os obstáculos, a rejeição e os olhares preconceituosos da sociedade, que precisa ser combatido.

Indicação de filmes e séries, playlist, indicação de literaturas (HQ, livros infanto-juvenis e biografias), como também um tutorial da confecção de um boneco Drag (Figura 2), humanizando o processo de ensino/aprendizagem.

Em pleno século da evolução tecnológica, site de jogos ou CD’s com coletâneas de jogos, que simulavam o vestir, pentear e por maquiagem em um personagem eram bastante comuns. Normalmente, as *personas* desses jogos eram sempre femininas, sem representatividade trans, intersexos ou agênero. Apenas com o *boom* do The Sims, um jogo de simulação de vida real, que esse cenário começou a mudar.

Pensando nisso, a principal proposta dessa atividade para a sala, disponibilizada pelo coletivo, foi mesclar as ferramentas disponíveis para o ensino híbrido, assim como desenvolver habilidades como motricidade, coordenação, criticismo estético e problematização de determinadas pautas.

Figura 2 – Páginas do Jornal Apayo News



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Figura 3 – Fotos da atividade Drag Me na prática



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

O “Drag me”, que simula uma drag queen, é disponibilizado por meio de um molde de papel, com três possibilidades de corpos sem gênero, no qual é possível o estudante adicionar seios e genitálias. Três tipos de rostos com marcação de maquiagem, perucas, roupas e sapatos.

O aluno pode e deve pintar o personagem nas cores que desejar e logo após recortar e colar as sobreposições (peruca, roupa e sapatos), sendo também possível fazer colagens com cabelos em outros materiais como lã e roupas com retalhos de tecido.

As atividades propostas dialogam com a Pedagogia Construtivista, partindo de um problema norteador, que direciona, motiva e foca o educando, seguido de um planejamento coletivo em analisar o problema, com pesquisas individuais para serem compartilhadas em um encontro coletivo. Quando inicia a troca de saberes para propor soluções com os novos conhecimentos, o educador “facilita” os debates e também aprende ao longo do processo (LOVATO et al., 2018).

Como foi citado no tópico da metodologia, esse processo de abordagem acontecerá em três etapas, sendo descritas no quadro 1, bem como um cronograma sugestivo das atividades planejadas, apresentada no quadro 2, a seguir:

Quadro 1 – Detalhamento das etapas e atividades

Atividade proposta	Recursos	
	Ensino presencial	Ensino à distância
Apresentação de Mostra Audiovisual (documentários, histórias fictícias, como também baseadas em fatos reais.	TV ou telão para reprodução de datashow, equipamento de som. Espaço de sala de aula ou auditório.	Espaço virtual para indicação das produções audiovisuais, na plataforma educacional utilizada
Debate em sala de aula	Momento em sala de aula, formatando um semicírculo de cadeiras, igualando todos ao mesmo espaço reflexivo e propositivo	Abertura de fórum e/ou aula síncrona
Apresentação de ferramenta aos docentes, como facilitadores na abordagem da temática	Versão impressa ou virtual da cartilha Apayomi News 2	Versão virtual da Cartilha Apayomi News 2
Links dos materiais	Diversifica Yomi - https://open.spotify.com/playlist/3CdOdN1HgZ2gmkmJ0grmBf?si=1d34b0535d8146a7 Apayo News 2 - https://drive.google.com/file/d/1Is9rsFHMecvq34HYquephWuOitg-I3Xn/view?usp=sharing	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Quadro 2 – Cronograma das ações

DATA	PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE
1º dia	Mostra de produções artísticas que abordam a temática <i>Queer</i>
1º dia	Tarefa exploratória sobre o assunto, através de debate
2º dia	Mini-tutorial da confecção de um boneco Drag, humanizando o processo de ensino/aprendizagem.
2º dia	Indicação de literatura, no formato HQ e livros infanto-juvenis
RESULTADO DA PARTICIPAÇÃO Todos os participantes receberão 0,5 pontos acrescidos à nota da prova.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao construir esta cartilha que servirá de ferramenta e instrumento para o professor, na abordagem em sala de aula, sobre a temática Drag Queen, reflete-se o quão importante é nosso papel, o do Coletivo Apayomi como interlocutor desse diálogo, da desconstrução de preconceitos arcaicos sobre “corpos diferentes”. Como diria a Youtuber Maria Torquato, vivemos em tempos de extremismo e falta de empatia, mas é extremamente necessário lutar contra essa onda e nos posicionar em prol dos movimentos minoritários.

A LGBTQIA+fobia cresce a olhos vistos, mas temos armas do bem que podem ser usadas para revertermos esse fato, de modo leve, criativo e reflexivo. A Educação e a Arte têm o papel de libertar, estamos marcados por almas aprisionadas em concepções machistas praticadas por nossos ancestrais, que são replicadas diariamente, e é daí que iniciamos esse diálogo, pautado no “Ser livre, pra ser o que quiser”, sem julgar e condenar o próximo, por suas opções.

A ferramenta Apayo News torna-se marco de resistência, no formato informativo e colaborativo para uma dinâmica metodológica, em sala de aula, desconstruindo rótulos depreciativos e diminutos ao movimento LGBTQIA+, através da música, da literatura, filmes e séries, mostrando a face potente e criativa das *Drag queer*.

REFERÊNCIAS

AMANAJÁS, Igor. Drag queen: um percurso histórico pela arte dos atores transformistas. **Revista Belas Artes**. Ano 6, n.16, set-dez, 2014. Disponível em:

<<http://www.belasartes.br/revistabelasartes/downloads/artigos/16/drag-queen-um-percurso-historico-pela-artedoss-atores-transformistas.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

BAUMGÄRTEL, Stephan Arnulf. **Corpo e performances: As You Like It de Shakespeare no século XX**. Editora da UFSC. Florianópolis. Santa Catarina. 2011. p. 118. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187698/Corpo%20e%20performance%20e-book.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 25 Set. 2021.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (Orgs). Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020. São Paulo: **Expressão Popular, ANTRA, IBTE**, 2021. p 13 Disponível em <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>> Acesso em 07 de Jul. 2021.

EBC - Empresa Brasileira de Comunicação. A origem do termo "Dreeg Queen" com Silvero Pereira. TV Brasil. **Caderno Estação Plural**. Brasília. 2016. Disponível em <<https://tvbrasil.ebc.com.br/estacaoplural/post/a-origem-do-termo-dreeg-queen-com-silvero-pereira-no-estacao-plural>> Acesso em 22 Set. 2021

FRASSON, Fernanda; LABURÚ, Carlos Eduardo; ZOMPERO, Andréia de Freitas. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL: UMA RELEITURA DA TEORIA AUSUBELIANA. **Revista Contexto & Amp; Educação**, Ano 34, n. 108, mai-ago, 2019. p. 303–318. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8840>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

GONÇALVES, Guilherme Balhego; ROCHA, Marcelo da Silva. OS ESTUDOS QUEER E SUAS RELAÇÕES COM A ARTE CONTEMPORÂNEA A PARTIR DO QUEERMUSEU. **Anais do 10º SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - SIEPE**. Universidade Federal do Pampa. Santana do Livramento. RS. 2018. Disponível em <https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/18389/seer_18389.pdf> Acesso em 31 mai. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros na Sala de Aula - Artes (Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos**. Recife: SEE/PE., 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital_ARTE_EFM_EJA.pdf> . Acesso em: 29 mai. 2021.

LOVATO, Fabrício Luís. et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: histórico, fundamentos e classificações das metodologias ativas de aprendizagem. **Acta Scientiae**. Canoas v.20 n.2 p.154-171 mar./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690>> Acesso em: 29 mai. 2021.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Revista Sociologias**. Porto Alegre. ano 11. nº 21. jan./jun. 2009, p. 152-156. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>> Acesso em 31 mai. 2021.



PIVOVAR, Isabelli; CESHIM, Luani; ZARPELON, Maria Cecília; COUTINHO, Maria Fernanda; CASTILHO, Mariana; MAGAGNIN, Sofia; KRUGER, Cauê; ALVETTI, Celina. Drag é Arte: Identidade e representatividade - Um estudo do universo *drag queen* e a mídia. **Anais do XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. Porto Alegre.RS.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 2019. p 3.

A DUALIDADE DO DISCURSO: O ESTUDO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DE GÊNERO

Eliézer Reis Vicente¹

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise bibliográfica numa perspectiva foucaultiana com o objetivo de discutir a produção de relações de gênero e poder a partir do enunciado *homem é melhor em Matemática (do que mulher)*. É possível encontrar inúmeros discursos científicos ou não, que contribuem para que tal concepção persista como verdade atravessando uma história de luta. Na história, os papéis femininos e masculinos extrapolam a relação genética e reprodutiva e foram demarcadas diferenças substanciais em uma relação de poder. Diante da invisibilidade feminina, buscou-se por meio de uma análise histórica evidenciar a contribuição das mulheres na Matemática. Como resultados, percebeu-se que a dicotomia masculino/feminino com relação à Matemática não é natural, ela é construída e imposta como verdade na sociedade, e possui muitos desdobramentos. Esse enunciado provoca discursos que instauram como espaço de diferenciação as relações entre mulheres, homens e matemática, e, nessas relações, a mulher é produzida como alguém a quem falta algo ao modo masculino.

Palavras-chave: Discurso; Gênero; Matemática; Poder.

ABSTRACT

This work presents a bibliographical analysis in a Foucaultian perspective with the objective of discussing the production of gender and power relations based on the statement that men are better in mathematics (than women). It is possible to find numerous scientific or non-scientific discourses that contribute to such a conception persisting as the truth through a history of struggle. In history, male and female roles go beyond the genetic and reproductive relationship and substantial differences have been demarcated in a power relationship. Faced with female invisibility, we sought through a historical analysis to evidence the contribution of women in Mathematics. As a result, it was noticed that the male/female dichotomy in relation to Mathematics is not natural: it is constructed and imposed as truth in society, and has many consequences. This statement provokes discourses that establish as a space of differentiation the relationships between women, men and mathematics, and, in these relationships, the woman is produced as someone who lacks something in the male way.

Keywords: Speech; Genre; Math; Power.

¹ Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, e-mail: eliezervicente@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente texto será permeado pela inspiração foucaultiana, desde seus estágios embrionários, pois assim como Foucault na escolha da temática, o processo de escrita está direcionado para grandes questões, inquietações, enigmas, tabus e angústias que se constituem como elementos que suscitam grandes discussões.

A proposta será embasada pelos postulados de Michael Foucault, especialmente, os conceitos de discurso e poder, pois entende-se a pesquisa por Foucault como dedicada a delinear verdades estabelecidas e produzidas por relações de poder/saber, com o objetivo de oferecer outros discursos, outras formas de ver e de ser, oportunizando as pessoas de mudarem a si mesmas e seus saberes nas redes de poder².

Existe uma vertente social que estabelece os homens sendo naturalmente melhores em Matemática do que as mulheres, muitas vezes, por marcas implícitas dessa concepção, o que as tornam quase invisíveis, porém, essa vertente existe e ainda é muito disseminada. Interessa-nos investigar o que faz com que esse discurso persista. De fato, não há como negar que é um discurso permeado e solidificado ao longo da história. A Matemática tornou-se ideário coletivo de superioridade masculina. Inevitavelmente, quando um discurso é compreendido e cristalizado acerca de um fenômeno social na mente das pessoas, em um mesmo espaço cultural, essa compreensão se torna uma verdade.

Na perspectiva foucaultiana, o discurso concebido como verdadeiro é portador de poder, uma vez que a verdade não surge fora ou sem o poder, ela é produzida socialmente pelas múltiplas coerções que produzem na sociedade efeitos regulamentados de poder. Nas palavras do próprio Foucault (2020, p. 12), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua própria [política geral] de verdade”, isto é, “os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”(FOUCAULT, 2020, p.12), assim como “os mecanismos e instâncias que permitem distinguir uns e outros, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”(FOUCAULT, 2020, p.12).

Ao analisarmos as questões de gênero e matemática, a primeira questão colocada é sobre o reforço da suposta superioridade masculina. Este artigo tem como objetivo discutir as relações de gêneros a partir do enunciado: *homem é melhor em matemática (do que mulher)*. Até que

² Foucault rompe com as concepções clássicas deste termo e define o poder como uma rede de relações onde todos os indivíduos estão envolvidos, como geradores ou receptores, dando vida e movimento a essas relações. Para ele, o poder não pode ser localizado e observado numa instituição determinada ou no Estado. (BRÍGIDO, 2013, p. 59).

ponto esse discurso, ainda vivo, se traduz como sendo verdade, se manifesta como instrumento ideológico de superioridade masculina? O que essa verdade tem produzido?

2 O CAMINHO DESTE ESTUDO

A escrita deste artigo permeia todos os estágios embrionários em uma perspectiva foucaultiana, a metodologia escolhida como base desse estudo também é. Foucault (2020) reconhece que é difícil explicar sua metodologia de pesquisa, tendo em vista que cada um de seus livros representam maneiras específicas “de desentranhar um objeto e de construir um método de análise orientado para esse fim” (FOUCAULT, 1996-b p.10). Quem estuda Foucault, assume outro entendimento de regularidade, ele extrai a regularidade da dispersão, aponta regularidades naquilo que muitos acreditam e dizem, naquilo que é repetido sem muitos questionamentos, assim como extrai dos enunciados as marcas conceituais de verdade impostas pela sociedade.

Foucault dedicava-se à história arqueológica das ciências para analisar discursos, análise essa que tenta revelar “as práticas discursivas na medida em que dão lugar a um saber, e em que esse saber assume o status e o papel na ciência” (FOUCAULT, 2020, p.216). Para o autor, a arqueologia aponta para discursos em que os objetos são aqueles que interessam ao problema em questão.

Foucault (2020) defende que um *corpus* não precisa ser definido por meio de critérios rígidos. Assim, a partir dessa perspectiva, esse artigo não utilizará de um *corpus* definido, mas sim, de elementos variados num percurso histórico, refletindo sobre o enunciado *homem é melhor em Matemática (do que mulher)*. De maneira geral, a análise mostra um conjunto de relações entre os discursos e as diferentes formações discursivas, definidas por Foucault (2020) como um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada e para uma área social, econômica e geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2020, p.136). Assim, o discurso refere-se um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva.

3 RELAÇÕES ENTRE AS MULHERES E A MATEMÁTICA

Fazendo uma análise histórica da humanidade, apresenta-se o gênero e a Matemática como categorias analíticas, percebe-se como é visível e necessário problematizar o afastamento

das mulheres na academia. A intenção é fazer uma análise histórica das mulheres, o lugar em que elas foram colocadas, refletindo sobre as desigualdades que foram construídas ao longo da história até a percepção das suas lutas para recolocação e visibilidade de sua condição de igualdade.

Ao analisar o desenvolvimento da Matemática, nota-se uma enorme lacuna no que tange às contribuições das mulheres para essa área do conhecimento. Estudos contemporâneos apontam que não se trata da inexistência de contribuições, mas sim, de um silenciamento proposital fundamentado nas relações de poder estabelecidos pela sociedade. A compreensão dessa construção histórica das relações de poder por homens e mulheres permite, em parte, identificar as origens das desigualdades hierárquicas, que foram embasando os papéis socialmente aceitos para homens e para as mulheres e que persistem, mesmo de que forma silenciadas, até a contemporaneidade.

3.1 Sobre a historicidade das mulheres

Em princípio, as tribos nômades sobreviviam do que a natureza lhes fornecia. Muraro (2014) pontua que não havia diferenciação entre homem e mulher, e ainda, o fato das mulheres serem capazes de reproduzir, eram tidas como sagradas; não se tinha conhecimento da importância do homem para a reprodução. De acordo com Muraro:

É no decorrer do neolítico que, em algum momento, o homem começa a dominar a sua função biológica reprodutora, e, podendo controlá-la, pode também controlar a sexualidade feminina. Então surge o casamento, tal como o conhecemos hoje, no qual a mulher é propriedade do homem e a herança se transmite através da descendência masculina (MURARO, 2014, p.179).

Após tomar conhecimento disso, a reprodução passa a estar ligada à herança e à transmissão de bens, fazendo com que a feminilidade fosse restringida. Para Muraro (2014), é aí que surgem os valores masculinos “já não são mais os princípios feminino e masculino que governam juntos, mas, sim, a lei do mais forte”. (MURARO, 2014, p.7).

Em momentos posteriores temos as religiões como indicadores de cultura e hábitos sociais. Segundo a tradição cristã, na própria criação da humanidade, Deus cria o homem e tira dele a mulher. Aqui, o homem seria o primeiro gerador da vida - sem contar a desgraça da oralidade que recai inteiramente sobre Eva, que comeu o fruto da árvore proibida. Enquanto o livro sagrado dos cristãos era escrito, o patriarcado já ganhava forma, principalmente devido à submissão das mulheres em relação aos homens. Com a consolidação do cristianismo como

religião oficial do Império Romano, dá-se início à Idade Média, época em que os valores e princípios eram ensinados pela Igreja com o intuito de formar a mulher ideal. Neste mesmo período notam-se mulheres sendo líderes, mas era apenas na ausência dos homens, na verdade, elas não detinham poder, apenas faziam uso do poder dos homens.

Esse processo histórico de desvalorização dos saberes femininos acabou evidenciando ainda mais as relações hierárquicas e o desejo de controlar as mulheres. Segundo Melo (2017),

É assim alcançado, através desse atentado feroz ao feminino, o real objetivo da caça às bruxas: reprimir e colocar sobre rédeas curtas a relação da mulher com o saber, permitindo a ela apenas o âmbito doméstico e o saber necessário para cuidar da casa, criar os filhos e servir o marido. E essa formação seguiu por séculos, passando pelo Iluminismo, onde as mulheres já demandavam participar da fomentação intelectual que ocorria, até chegarmos no período da Revolução Francesa (MELO, 2017, p.193).

A partir da Revolução Francesa a sociedade começa a perceber que as mulheres sentem-se conscientes da sua força e começar a reivindicar, não somente os seus direitos de aprender, mas como também, de existir e controlar as suas vontades e lutar pelos seus ideais. E, mesmo assim, toda educação delas deveria ser feita em relação aos homens, era um ensino diferente. A grande questão na época era como educar conforme as exigências do mundo moderno, sem deixar o lado subversivo dessa modernidade corromper a moral feminina.

Frente a todas tentativas masculinas de subalternização das mulheres, é possível identificar várias lutas femininas por espaços e visibilidade. Segundo Tossi (1998),

Nesse mundo em constante transformação a alfabetização das mulheres experimenta, entretanto, um progresso irreversível. O direito à educação tinha se tornado a reivindicação primordial para as mulheres a partir da polêmica iniciada por Christine de Pizan no começo do século XV na França, conhecida como *Querelle des Femmes* (Querela das Mulheres) (TOSSI 1998, p.376).

Surgia o primeiro movimento de mulheres. A partir da Querela das Mulheres, a luta feminina abriu caminhos para tentativas de retirar dos homens o poder de decisão sobre elas. De acordo com Kelly conforme citado por Yanoulas (2000),

A Querela das Mulheres foi o primeiro debate documentado entre homens e mulheres acerca da natureza e do valor das mulheres na sociedade, iniciada na França a Querela logo se ampliou por toda Europa... Participaram da Querela eruditos e eruditas das cortes, universidades, salões e círculos científicos, durante quase 300 anos (...). A importância desse debate para a história da relação entre os gêneros é de tal magnitude que algumas historiadoras datam o início do feminismo por esta “Querela” (YANOULAS, 2000, p.435).

O termo feminismo³ surgiria anos após o acontecimento da Querela, porém, por ter sido o primeiro movimento de mulheres registrado, se tornou um marco da luta das mulheres na história. A reivindicação de liberdade, em diversos sentidos, não atingiu com intensidade o papel das mulheres na sociedade. Foram necessários muitos séculos até que as mulheres conseguissem romper com as hierarquias patriarcais. Ainda assim, esse movimento possibilitou a abertura para discussões públicas que evidenciavam a condição inferior das mulheres em relação aos homens.

3.2 Contribuições femininas na Matemática

A Matemática, umas das mais antigas ciências e tida como mãe das outras, é, para muitos, um campo de atuação majoritariamente masculino, considerando principalmente a escassez de pensadoras do saber matemático nas pesquisas.

Para comprovar essa realidade, basta procurarmos livros didáticos de Matemática de qualquer série da Educação Básica, ou perguntarmos a um aluno de Ensino Médio, pelo menos um nome de uma grande matemática. Pode-se olhar para dentro dos institutos de pesquisa, como por exemplo, no Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), observa-se que em meio ao seu quadro de pesquisadores, o número de mulheres é mínimo. As mulheres estão ainda invisibilizadas do processo dos saberes matemáticos.

Nos últimos anos, principalmente por meio da mídia, percebem-se as contribuições femininas serem divulgadas em várias áreas dos saber e, como exemplo, tem-se uma produção cinematográfica de Hollywood que deu visibilidade às mulheres matemáticas negras que trabalhavam como “computadoras” para a NASA (SHETTERLY, 1969). A narrativa mostra que o sonho americano de enviar o primeiro homem ao espaço foi possível graças a elas. Tal visibilidade reforça ainda mais a importância de retomar esse debate: o espaço das mulheres nas ciências exatas.

A partir dessas reflexões históricas, é possível notar que foram necessários muitos esforços e renúncias por parte das mulheres que estavam dispostas a assumir suas vontades pelo saber, principalmente nas ciências. Reafirmamos que essa realidade está relacionada com os discursos que elegeram as mulheres ao papel de subalternidade. Nesse sentido, Melo (2017)

³ Em linhas gerais, a categoria “feminismo” refere-se a uma doutrina ou movimento social cujos adeptos ou ‘atores’ são geralmente mulheres e cuja característica é definida pelas ideias de liberdade e igualdade e, consequentemente, pela crítica às formas hierarquizadas de relacionamento social.

afirma que

Em meio às milhares que foram proibidas, torturadas e até mortas, por envolverem-se com o conhecimento, agindo, assim, de maneira contrária ao que se esperava do sexo feminino, a história registra nomes de mulheres que bravamente se opuseram ao sistema opressor e conseguiram galgar caminhos difíceis de percorrer, ou ainda, nunca antes percorridos (MELO 2017, p.194).

Isso demonstra que não se trata da inexistência das mulheres nesses espaços, mas, sim, da invisibilidade promovida pelo contexto social de inferiorização das mulheres. Sabe-se que há registros de nomes femininos na Matemática, embora invisibilizados, e abaixo estão postos alguns nomes de mulheres que desenvolveram conhecimentos importantes no que tange a Matemática e as ciências exatas em geral. Hipátia de Alexandria (370 – 415), reconhecida como a primeira mulher a ter significância no campo da Matemática. Hipátia, nascida em Alexandria era filha de um matemático, filósofo e astrônomo, Teon (335-405). A maior parte da obra de Hipátia foi perdida, mas no século XV, foi encontrado na biblioteca do Vaticano um dos comentários mais importantes sobre a obra de um matemático deixado por ela. Ela foi barbaramente assassinada por um grupo de fiéis da Igreja Católica quando voltava para casa. Hipátia representa um exemplo das várias matemáticas esquecidas ao longo da história sem conhecimento e credibilidade em seus trabalhos apenas por serem mulheres. Madame Du Châtelet (1706 - 1749): outra mulher da qual se possui registros. Ela viveu no século XVII, nasceu em Versailles, na França. Segundo Melo (2017), “junto com Voltaire desenvolveu os *Eléments de la philosophie* de Newton. Estudou Leibniz e Gravesande, e deu sua contribuição nos tratados sobre energia de um objeto em movimento” (MELO, 2017, p.196)”. Seus trabalhos trouxeram grandes contribuições para o meio científico. Maria Gaetana Agnesi (1718 – 1799), nascida em Milão, foi à primeira mulher a ser chamada de matemática no Ocidente sem, no entanto, ter tido a oportunidade de ser professora justamente por ser mulher, se afastando da vida pública e se dedicando à vida religiosa em 1752. Marie Sophie Germain (1776 – 1831) nasceu em Paris. Por causa da Revolução Francesa, mantinha-se isolada, passava os dias lendo livros de matemática. Ela segue seu interesse pelos estudos seus pais cortaram a luz do quarto com o intuito de impedi-la de estudar, mas ela se debruçava escondida nos livros à luz de velas; fato que não atrapalhou sua genialidade. Suas maiores contribuições foram em Teoria dos Números, em que faz uma importante descoberta sobre o último teorema de Fermat. Sofia Kovalevskaya (1850 -1891), nascida na Rússia, e para estudar foi obrigada a deixar seu país de origem, pois as universidades russas não admitiam mulheres. Ela estudou análises e demonstrou as condições necessárias e suficientes para a solução de Equações Diferenciais Parciais. Devido

a esse trabalho, Sophie recebeu o título de Doutora pela Universidade de Gottingen. Amalie Emmy Noether (1882 -1935), nascida na cidade de Erlangen na Alemanha, tinha autorização apenas para assistir, como ouvinte, os cursos oferecidos pela Universidade de Erlangen. Em 1907, Emmy conseguiu o título de doutora sob orientação de Ernest Fischer e Erhard Schmidt, defendendo a tese sobre Completos de Invariantes para Formas Biquadradas Ternárias em Álgebra. Maria Laura Mouzinhos (1917 - 2013), brasileira em destaque de exemplos de contribuições femininas para o campo da Matemática. Foi a primeira mulher a receber o título de doutora em Matemática no Brasil. Foram muitas conquistas e contribuições. Em 1996, Maria Laura foi condecorada com título de professora Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atuava avidamente na Educação Matemática e, em particular, na formação continuada de professores. Tem vários livros publicados tornou-se referência pelo mundo no quesito educação matemática.

Em termos históricos, as mulheres nunca foram muito afortunadas. Defende Souza (2006, p. 1), “durante séculos as mulheres foram desencorajadas, discriminadas e até proibidas de estudar”. Os poucos exemplos expostos nos permite resgatar a dimensão das contribuições femininas, os mesmos evidenciam as condições sociais históricas às quais estiveram sujeitas e das quais precisaram lutar para superar.

É evidente que as lutas dos movimentos feministas contribuíram para desconstruir um discurso naturalizado. No entanto, Carvalho (2004) nos diz que

Se é inegável que as conquistas sociais e políticas obtidas pelo movimento feminista no século XX são imensas (incluindo direitos civis para as mulheres - à educação, ao voto, ao trabalho, à reprodução voluntária - e maior liberdade nos costumes, da vestimenta ao prazer sexual), é igualmente evidente que a dominação masculina não desapareceu, persistindo em todos os campos da vida social. (CARVALHO, 2004. p.10)

3.3 A persistência dos enunciados/discursos masculinizantes

Buscamos o conceito de enunciado para operar esse discurso, entende-se a partir da compreensão que o enunciado como uma função que se encontra na transversalidade das coisas ditas por Foucault. Buscou-se capturar os enunciados que atravessam as enunciações socialmente arraigadas. Para Foucault (2020), definir enunciados não é fiar-se à estrutura da frase ou às enunciações e que não se constituem de coisas ou fatos, mas "forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações" (FOUCAULT, 2020, p. 103). Os enunciados devem ter

uma existência material que não é o ato da enunciação, mas “é constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter um suporte, um lugar e uma data” (FOUCAULT, 2020, p. 114). Nessas condições de aparecimento do enunciado, descrevemos, neste artigo, o enunciado *homem é melhor em Matemática (do que mulher)*.

Se as concepções que apontam o *homem é melhor em Matemática (do que a mulher)* ainda persistem é porque existem discursos sociais que buscam mantê-lo. Esses discursos reverberam e repercutem dentro da própria ciência, nas suas produções, até mesmo nas salas de aula de forma inconsciente ou sem más intenções. Os hábitos e discursos são sempre produtores de identidades de gênero, de poder, de saber.

Esse enunciado é identificado no campo da racionalidade cartesiana. Essa racionalidade constitui-se nos modos válidos de se fazer matemática que engendram produções discursivas para sua valorização de verdade, certeza e rigor. Ao apoiar-se na racionalidade cartesiana, esse enunciado produz um tipo de masculinidade na qual o valor do homem racional faz reafirmar seus modos e exclui-se a sensibilidade. Nesse sentido, Walkerdine (1998) afirma

Então, razão, como a matemática, torna-se uma fantasia de masculinidade na qual masculinidade tem que ser constantemente provada, excluindo dela as mulheres. A prova da superioridade masculina e a falha feminina tem constantemente sido refeita e desesperadamente reafirmada. (WALKERDINE, 1998, p. 200).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dicotomia masculino/feminino com relação à Matemática não é natural, ela é uma construção social imposta como verdade na sociedade e possui muitos desdobramentos. Ao analisarmos a história e as mulheres que contribuíram para essa ciência, podemos observar que todas fizeram parte desse discurso de invisibilidade. A maioria delas que segue carreira na ciência enfrentam obstáculos por discursos outros e pelos modos de subjetivação. Também é importante apontar que os discursos regulam, governam e produzem rupturas e deslocamentos na vida e nas decisões das mulheres. As relações desiguais de gênero se fazem presentes na Matemática e se engendram construindo uma matemática do feminino e outra do masculino.

Ao trazer o enunciado *homem é melhor em matemática (do que mulher)* para reflexão, deseja-se sinalizar as inquietudes que ele suscita ao produzir como uma verdade acaba colocando homens e mulheres de forma diferenciada no discurso matemático. Nesse discurso, surge o homem racional (que sabe se controlar), e, por sua vez, a mulher, que dada à emoção,

(necessita do controle do outro). Esse discurso da superioridade matemática masculina que produz a racionalidade como algo masculino e a irracionalidade, do feminino que se multiplica na sociedade.

Acreditamos que essa pesquisa, além de promover a reflexão e o debate acerca do protagonismo feminino no campo científico da Matemática e analisar o discurso do grupo que a representa, poderá ainda abrir caminhos para futuras averiguações sobre as relações de gênero, discurso e poder não apenas na Matemática, mas também em outras áreas das Ciências Exatas.

REFERÊNCIAS

- BRÍGIDO, Edimar Inocêncio. Michel Foucault: Uma Análise do Poder. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 56-75, jan. 2013. ISSN 2179-8214. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/direitoeconomico/article/view/6098>>. Acesso em: 06 dez. 2021. doi:<https://doi.org/10.7213/rev.dir.econ.socioambienta.04.001.AO03>.
- CARVALHO, M. P. **Pierre Bourdieu sobre Gênero e Educação**. Revista Ártemis, vol 01/dez. João Pessoa, 2004.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 8 ed, Rio de Janeiro: Forense, 2020.
- FOUCAULT, M. **El yo minimalista y otras conversaciones: entrevistas seleccionadas por KAMINSKY, G.** Buenos Aires: Biblioteca de la mirada, 1996-b, 191p.
- YANNOULAS, S. C. Feminismo e academia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 425-451, set/dez 2000. ISSN ISSN. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20C> . Acesso em: 08 agosto 2021.
- MELO, C. I. B. D. Relações de gênero na matemática: O processo de afastamento das mulheres e algumas bravas transgressoras. **Revista Ártemis**, Ceará, v. 24, n. 01, p. 189-200, jul/dez 2017. ISSN ISSN. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/34424>. Acesso em: 06 set. 2021.
- MURARO, R. M. Breve introdução histórica.. In: KRAMER, H.; SPRENGER, J. **O Martelo das Feiticeiras**. Tradução de Paulo Fróes. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017. p. 502.
- SHETTERLY, Margot Lee. **Estrelas além do tempo**. 1. ed. RJ: HarperCollins, 2017.
- SOUZA, K. C. S. S. **As mulheres na matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Católica de Brasília -UCB/DF, 2006.
- TOSSI, L. Mulher e Ciência, A revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. **Cadernos pagu**, Campinas SP, p. 28, 1998.

WALKERDINE, Valerie. Counting Girls Out: **Girl and Mathematics**. New Edition. Londres: Virago, 1998.

A IMPORTÂNCIA DAS COTAS PARA O ACESSO DE PESSOAS TRANS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Gladston Oliveira Dos Passos¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo estudar se existe a necessidade de se criar cotas para que pessoas trans ingressem nas universidades públicas. Dessa forma, buscou-se analisar como surgiram as ações afirmativas, de que forma foram criadas as cotas universitárias no Brasil, a relação identitária com essa política e a implementação de políticas públicas sob a perspectiva da vulnerabilidade e do cuidado. A importância dessa pesquisa se deve, primeiro, pela escassez de estudos sobre a temática e segundo, por proporcionar um debate sobre as cotas e o acesso de grupos vulneráveis nas universidades públicas. O percurso metodológico do trabalho envolveu levantamento bibliográfico e trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Cotas universitárias. Pessoas Trans. Políticas Identitárias. Reconhecimento. Vulnerabilidade.

ABSTRACT

This article aims to study whether there is a need to create quotas for trans people to enter public universities. Thus, we sought to analyze how affirmative actions emerged, how university quotas were created in Brazil, the identity relationship with this policy and the implementation of public policies from the perspective of vulnerability and care. The importance of this research is due, firstly, to the scarcity of studies on the subject and secondly, to demystify that quota students do not enter through the back door. The methodological course of the work involved a bibliographic survey and it is a research with a qualitative approach.

Keywords: University quotas. Trans people. Identity Policies. Recognition; Vulnerability.

1 INTRODUÇÃO

“Não pense que entramos aqui por favor, que não merecemos ou que qualquer coisa aqui nos foi dada, cotas não são presentes, são só um pequeno pedaço do que nos devem, chegamos aqui forjados pelos que nos precederam, não se esqueçam: nossos passos vêm de longe, se estou aqui hoje é só porque tantos outros já vieram, erguer muros não vai nos impedir de entrar, se precisar nós vamos derrubar, tomar de assalto o que é nosso e não queremos só um lugar à mesa, queremos interromper o jantar e começar tudo de novo, reerguer uma

¹ Mestrando em Antropologia pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduando em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; Graduado em História pela UFS e Bacharel em Direito pela Associação de Ensino e Cultura Pio Décimo. Membro do Xique-Xique: Grupo de Pesquisa sobre Gêneros e Sexualidades da UFS. E-mail: gladstonpassos92@gmail.com.

universidade que seja do povo e para o povo, onde não apenas se fala sobre o outro, mas onde o outro se torna um nós que é capaz de falar sobre si mesmo”.²

Esse artigo se inicia com um trecho do discurso de um homem trans no ano de 2016. Na sua fala, Marcelo Caetano da Costa Zoby, afirma que “*cotas não são presentes*”, essa frase não foi exposta sem motivo, pois ainda nos deparamos com defensores do fim dessa política. Partindo dessa premissa, surge uma indagação: É necessária uma ação afirmativa para que pessoas trans³ possam ingressar nas universidades públicas do Brasil? Esse é um questionamento relevante, principalmente depois do episódio que ocorreu em julho de 2019, quando o Ministério da Educação (MEC) suspendeu um vestibular específico para candidatos transgêneros e intersexuais da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)⁴. Outra passagem do discurso de Marcelo merece destaque: “*Ainda aguardamos pelo dia que o preto estará no rosto mais do que nas becas, em que as travestis estarão na escola mais do que na esquina*”. Essa é uma dura realidade que a população trans vivencia, de acordo com dados levantados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), 90% da população de Travestis e Transexuais utilizam a prostituição como fonte de renda, e possibilidade de subsistência, devido à dificuldade de inserção no mercado formal de trabalho e a deficiência na qualificação profissional causada pela exclusão social, familiar e escolar.⁵ No Brasil o tempo de permanência de travestis no ambiente escolar limita-se a uma média de quatro anos⁶, o não reconhecimento da identidade de gênero é um dos fatores dessa evasão, principalmente pela não aceitação do nome social.

Em janeiro de 2015, são estabelecidos parâmetros nacionais para a implementação do nome social através da Resolução CNCD/LGBT no 12, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação/LGBT. A resolução traz orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. A regulamentação é realizada pouco tempo depois de sua implementação nacional no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

² A íntegra do discurso pode ser conferida em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/estudante-trans-da-unb-faz-discurso-de-formatura-contra-preconceitos.html> Acesso em 01 de junho de 2021.

³ De acordo com o Manual de Comunicação LGBTI+, o termo transgêneros ou Trans abarca as identidades transexuais e travestis, significando pessoas que transitam entre gêneros. (REIS, T. (Org.). Manual de Comunicação LGBTI+. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI /GayLatino, 2018, p.30.

⁴ <https://istoe.com.br/bolsonaro-intervencao-do-mec-em-universidade-suspendeu-vestibular-para-trans/> Acesso em 01 de junho de 2021.

⁵ BENEVIDES, Bruna. Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017. São Paulo: Edições ANTRA 2017.

⁶ <http://flacso.org.br/?p=15833> Acesso em 01 de junho de 2021.

(IAZETTI, 2020). Finalmente em 2016 foi permitido o uso do nome social no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional através do decreto nº 8.727 sancionado pela presidenta Dilma Rousseff. Para Iazetti (2020, p.04) embora a retificação do registro civil tenha sido facilitada a partir de 2018 via decisão do Supremo Tribunal Federal (RE 670.422), o nome social permanece um direito importante no acesso e permanência estudantil, sendo utilizado por menores de idade no âmbito escolar e universitário.

Vale ressaltar que esse trabalho não irá se aprofundar sobre a permanência das pessoas trans nas universidades, mas sim do seu acesso. Por identificar poucas pesquisas voltadas para esse tema e entender a pertinência em se debater o ingresso de cotistas nas universidades públicas, esse artigo tem como objetivo fundamentar teoricamente a necessidade de se acionar uma política pública para um grupo que historicamente é violentado e marginalizado. No decorrer desta pesquisa será apresentado como surgem as ações afirmativas, de que forma foram criadas as cotas universitárias no Brasil, a relação identitária com essa política, e a implementação das cotas sob a perspectiva da vulnerabilidade e do cuidado.

2 AÇÕES AFIRMATIVAS: NOTAS SOBRE AS COTAS UNIVERSITÁRIAS

As ações afirmativas surgem como medidas políticas para combater o poder de discriminar, um poder que não deriva da motivação individual consciente, mas sim de questões estruturais. Segundo Scott (2005, p.25), a ação afirmativa havia construído em seu bojo uma análise de poder, como resultado de uma longa história de discriminação que produziu instituições e atores que tomaram a desigualdade como algo dado, e para obter a equidade é necessário que se nomeiem os grupos que têm sido excluídos para que os tratem de forma diferenciada no futuro. Nomear determinados grupos é extremamente importante para a realização de pesquisas, tornando-a mais próxima à realidade, podendo assim gerar demandas para políticas públicas. A título exemplificativo, Ribeiro (2017, p.24) aponta que

Quando, muitas vezes, é apresentada a importância de se pensar políticas públicas para mulheres, comumente ouvimos que as políticas devem ser para todos. Mas quem são esses “todos” ou quantos cabem nesses “todos”? Se mulheres, sobretudo negras, estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade produz essas desigualdades, se não se olhar atentamente para elas, se impossibilita o avanço de modo mais profundo. (...). Se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível.

Essa realidade invisível citada por Ribeiro é oriunda da relação entre poder e identidade. No que tange a ação afirmativa, segundo Scott (2005, p.22) esta ofereceu não somente um conjunto de mandados políticos, mas também uma teoria sobre as relações entre indivíduos e grupos, direitos políticos e responsabilidades sociais. Foi uma teoria baseada na ação de liberalismo de

que o indivíduo era a categoria universal do ser humano. Scott ainda afirma que a ação afirmativa

Se remetia ao fato de que as práticas sociais tinham impedido algumas pessoas de serem incluídas nessa categoria universal e buscava remover os obstáculos para a realização de seus direitos individuais. Esses obstáculos tomaram a forma de identidades de grupo, cujas características – ao longo da história – foram definidas como antitéticas à individualidade. (2005, p.22).

Dessa forma, o objetivo da ação afirmativa foi possibilitar que indivíduos fossem tratados como indivíduos, portanto, como iguais. Porém se fez necessário serem tratados como membros de grupos. A historiadora Scott (2005) entende que a ação afirmativa ao ter como meta o fim da discriminação fazendo um alerta sobre a diferença, ela também a acolhe, é por isso que as ações afirmativas vêm sendo atacadas como uma medida de preferência de grupo que discrimina indivíduos. Apesar desse falso paradoxo, alguns irão se ater a essa argumentação para criticar a existência dessa política. É importante que se analise as ações afirmativas não como reivindicações que reproduzem hierarquias, mas como medidas que garantem a justiça social através da equidade. Em 1983, o deputado Abdias Nascimento apresentou o Projeto de Lei nº 1.332, o qual propunha a criação de mecanismos de compensação para afro-brasileiros, tais como reserva de vagas no serviço público, introdução da história das civilizações africanas aos currículos escolares e acadêmicos, entre outras. Todavia, o projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional (MOEHLECKE, 2002).

Venturini (2019) afirma que apesar de não receber essa denominação, a primeira ação afirmativa constante de um instrumento jurídico no Brasil é a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cargos e empregos públicos, prevista no artigo 37 da Constituição Federal de 1988. Em 1995, o governo federal instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para discutir e desenvolver políticas para valorização e promoção da população negra em áreas como educação, trabalho e saúde. Logo em seguida, em 1996, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que estabelecia como objetivo a criação de políticas compensatórias para promover a população negra. No mesmo ano, foram realizados dois seminários promovidos pelo IPEA e pelo Ministério da Justiça. Segundo Guimarães (1996), o seminário internacional realizado pelo Ministério da Justiça representa a primeira vez em que o governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas voltadas especificamente para a população negra.

As discussões sobre a criação de ações afirmativas intensificaram-se no Brasil com os preparativos para a Conferência de Durban de 2001 (HTUN, 2004). A divulgação de dados sobre a participação de grupos desfavorecidos no ensino superior desencadeou o surgimento de

propostas com o objetivo de ampliar seu acesso às universidades (CARVALHO, 2006, p. 19). Em 2002, mediante o Decreto nº 4.228, foi lançado o Programa Nacional de Ações Afirmativas e foi editada a Lei Federal nº 10.558/2002, que criou o Programa Diversidade na Universidade e permitiu que as universidades brasileiras instituíssem medidas destinadas à “promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”. A partir de então, surgem as primeiras iniciativas para a instituição de ações afirmativas voltadas ao acesso de grupos desfavorecidos no ensino superior. Entretanto, até o final do governo de Fernando Henrique Cardoso nenhuma política de cota racial foi efetivada pelo governo federal e as políticas desenhadas para ampliar a diversidade em ministérios não foram implementadas (FERES JÚNIOR et al., 2018, p. 74). Em decorrência de lei estadual, as instituições de ensino superior mantidas pelo estado do Rio de Janeiro – entre elas a UERJ – tornaram-se, em 2002, as primeiras universidades públicas a instituir ações afirmativas na modalidade de cotas, sendo uma delas de caráter social e destinada a alunos egressos de escolas públicas, e outra de caráter racial e destinada a alunos pretos e pardos. Esse protagonismo foi partilhado com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que criou um programa de cotas raciais no mesmo ano. Em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) tornou-se a primeira universidade federal a instituir um programa de ação afirmativa, o qual, assim como a UERJ, adotava a modalidade de reserva de vagas. O Estatuto da Igualdade Racial, de 2010, também se tornou um marco legal relevante, na medida em que incentivava as universidades públicas a adotarem ações afirmativas voltadas para a população negra (VENTURINI, 2019).

Vale ressaltar que a criação dessas políticas não ocorreu de forma tranquila e sem conflitos. Guimarães (1996, p. 249) lembra que, para alguns, a criação de ações afirmativas representava o reconhecimento de que havia diferenças étnicas e raciais entre os brasileiros, algo que contrariava o “mito” da democracia racial. Sem dúvida o ano de 2012 foi considerado um marco na institucionalização das ações afirmativas, Venturini (2019, p.48) afirma que esse marco se deu devido a dois eventos de grande importância. O primeiro foi o reconhecimento, por unanimidade, da constitucionalidade das políticas de reserva de vaga de recorte racial pelo STF em 26 de abril de 2012. Em seguida, foi a vez do Congresso Nacional se manifestar a respeito. Por diversos anos foram debatidos projetos de lei destinados à instituição de reserva de vagas nas universidades, até que, em 29 de agosto de 2012, foi promulgada a Lei Federal nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas.

3 POLÍTICA IDENTITÁRIA E COTAS

No que tange as ações afirmativas, estas se caracterizam como uma política identitária. Segundo Fukuyama (2019, p.27), a identidade nasce, em primeiro lugar, da distinção entre o eu interior e um mundo exterior de regras e normas sociais que não reconhecem adequadamente o valor ou dignidade do nosso eu interior, o autor ainda afirma que

O sentimento interior da dignidade procura reconhecimento. Não basta que eu tenha um sentimento do meu próprio valor se as outras pessoas não o reconhecem publicamente, ou pior ainda, não reconhecem a minha existência. A autoestima nasce da estima dos outros. Por que os seres humanos desejam naturalmente o reconhecimento, o sentimento moderno de identidade rapidamente evolui para uma política identitária, na qual os indivíduos exigem um reconhecimento público do seu valor. As políticas identitárias abrangem assim uma grande parte das lutas políticas do mundo contemporâneo, das revoluções democráticas aos novos movimentos sociais, do nacionalismo, e do islamismo às políticas contemporâneas das universidades americanas.

No tocante esses novos movimentos sociais, Woodward (2011, p.33) explica que surgiram no ocidente durante os anos 60, especialmente após 1968, com a rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as lutas pelos direitos civis. Eles desafiaram o establishment e suas hierarquias burocráticas, questionando principalmente as políticas “revisionistas” e “estalinistas” do bloco soviético e as limitações da política liberal ocidental. Ainda segundo a autora, a política de identidade era o que definia esses movimentos

Marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica. (WOODWARD, 2011, p.21).

Woodward (2011) entende que a política de identidade tem a ver com o recrutamento de sujeitos por meio do processo de formação de identidades, e que esse processo é fruto da resistência dos novos movimentos sociais ao colocar em jogo identidades que não têm sido reconhecidas, que têm sido mantidas “fora da história” ou que têm ocupado espaços às margens da sociedade. Segundo Fukuyama (2019), cada movimento representava pessoas que até então tinham sido invisíveis ou reprimidas, cada um deles estava ressentido por essa invisibilidade e queria o reconhecimento público do seu valor interior, o autor ainda afirma que

Cada grupo marginalizado podia escolher entre ver-se em termos identitários mais amplos ou mais estreitos. Podia exigir que a sociedade tratasse os seus membros de modo idêntico a como eram tratados os grupos dominantes nessa sociedade ou podia clamar uma identidade separada para os seus membros e exigir respeito por eles na sua diferença da sociedade em geral. (FUKUYAMA, 2019, p.131).

Essa prática política revolucionária segundo Haider (2019, p.51) não mais prospera na sua forma ideológica contemporânea pois para ele a política identitária é um método individualista construída através de uma

Demanda individual por reconhecimento, e toma essa identidade individual como ponto de partida. Ela assume essa identidade como dada e esconde o fato de que todas as identidades são construídas socialmente. E porque todos nós temos necessariamente uma identidade que é diferente da de todos os outros, ela enfraquece a possibilidade de auto-organização coletiva. O paradigma da identidade reduz a política a quem você é como indivíduo e a ganhar reconhecimento como indivíduo, em vez de ser baseada no seu pertencimento a uma coletividade e na luta coletiva contra uma estrutura social opressora. (HAIDER, 2019, p.51)

Aquele mesmo paradoxo que Scott defende ao tratar das ações afirmativas encontramos também na análise feita por Haider. Contudo, ao se referir o que é paradoxo comungo do mesmo entendimento de Scott (2005), como uma proposição que não pode ser resolvida e que é falsa e verdadeira ao mesmo tempo, me referindo a indivíduos e grupos como conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão. Essas tensões se resolvem de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais.

No que tange as ações afirmativas, as cotas para acesso ao ensino superior representam uma solução para a dificuldade de ingresso para determinados grupos, dentre eles, o das pessoas trans. De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transgêneros (ANTRA) estima-se que cerca de 70% não concluiu o ensino médio e que apenas 0,02% encontram-se no ensino superior, nesse cenário, não se pode deixar de reconhecer o valor da proposição de ações afirmativas, políticas que buscam abrir caminhos e conquistar espaços em domínios antes reservados aos privilegiados, cujas regalias alimentaram formações identitárias hegemônicas marcadas pelas vantagens da cisgeneridade e subordinação violenta e histórica de travestis e demais pessoas trans.⁷ Segundo Rocha (2019, p.13), a promoção de cotas universitárias pode surgir por meio de escolha do legislador ou por autonomia privada ou administrativa. O Brasil carece de regulamentação legal nesse sentido. Contudo, algumas universidades já oferecem cotas para o público transgênero em cursos das graduações e pós-graduações. Cite-se a Universidade Federal do Sul da Bahia, as federais da Bahia (UFBA) e do ABC Paulista (UFABC), todas implementadas no ano de 2018. Em 2019, a Universidade Federal de Pernambuco seguiu o mesmo caminho. Segundo o IBTE (Instituto Brasileiro Trans) cerca de 12 instituições de ensino federais e estaduais implantaram o sistema de cotas para

⁷ <https://antrabrasil.org/2020/12/17/nota-antra-cotas-universidades-pessoas-trans/> Acesso em 08 de junho de 2021.

transgêneros. A existência de cotas representa um grande avanço, mas para que ela ocorra é necessário que se tenha um olhar voltado para a diversidade através de uma perspectiva da vulnerabilidade.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS SOB A PERSPECTIVA DA VULNERABILIDADE E DO CUIDADO

As críticas feitas na implementação de cotas para o acesso as universidades desestimulam a sua criação, impossibilitando uma mudança no baixo índice de transexuais que ingressam nas universidades públicas, tendo como consequência a exclusão dessas pessoas a um direito basilar. Com o intuito de transformar essa realidade, se faz necessário utilizar perspectivas que podem ajudar a redesenhar políticas sociais, garantindo assim, a eficácia de Direitos fundamentais. Através de uma perspectiva da vulnerabilidade e do cuidado, podemos afirmar que as cotas não são privilégios. É importante salientar que o conceito de vulnerabilidade segundo Melkevik (2017, p.642) é um termo relativamente novo, tendo nascido com a nossa modernidade, especificamente em torno do século 19. Para Feito (2007, p.8) a vulnerabilidade é um conceito com múltiplos significados, aplicado em âmbitos muito diferentes, e que existem dois tipos de vulnerabilidade humana: uma vulnerabilidade antropológica entendida como uma condição de fragilidade própria e intrínseca ao ser humano, e uma vulnerabilidade sócio-política, entendida como derivada do pertencimento de um grupo, gênero, localidade, condição sócio econômica, cultura.

Segundo Re (2019), diversos filósofos como Hannah Arendt, Simone Weil, Emmanuel Lévinas e Paul Ricoeur defendem a existência de uma vulnerabilidade ontológica, pois é uma condição universal que une todos os seres humanos por serem suscetíveis a lesões. Ainda segundo a autora, nos anos 90 uma filósofa feminista, Eva Feder Kittay, estudando as questões sobre dependência defendeu que as vulnerabilidades universais e particulares devem ser tratadas como uma característica permanente de qualquer sociedade humana. Seus estudos foram expandidos e desenvolvidos por Martha Fineman, acrescentando que o Estado existe precisamente para responder à vulnerabilidade de seus cidadãos. Fineman argumenta que a referência a universais ontológicos de vulnerabilidade pode nos ajudar a superar os limites estreitos da lei anti-discriminação na direção de uma concepção mais substantiva de igualdade. Redefinindo um assunto a partir de sua vulnerabilidade ontológica (sujeito vulnerável vs. sujeito autônomo e independente de uma certa tradição liberal) nos permite expandir as ideias atuais sobre a responsabilidade do Estado em relação indivíduos e instituições. Também torna possível expor o engano por trás do mito de autonomia inerente ao liberalismo norte-americano

dominante, ou seja, a ocultação do fato de que as instituições desempenham um papel significativo na manutenção e ampliação da desigualdade. Em outras palavras, a autonomia é o oposto de vulnerabilidade devendo o Estado se tornar responsável por todas as formas de vulnerabilidade.

Diante das desigualdades vivenciadas pelas pessoas trans, a criação de políticas que contribuam para sua autonomia é imprescindível. Contudo, o comprometimento do Estado com essa população fica a desejar, é preciso que as cotas sejam implementadas sob uma perspectiva da vulnerabilidade, assim como ocorreu com a criação do programa social Transcidadania. Criado em 29 de janeiro de 2015 através do decreto 55.874 pelo ex-prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT) O Transcidadania tem como objetivo promover os direitos humanos, o acesso à cidadania e a qualificação e humanização do atendimento prestado a travestis e transexuais em situação de vulnerabilidade social.

Utilizando o desenvolvimento da educação como principal ferramenta, as beneficiárias e os beneficiários recebem a oportunidade de concluir o ensino fundamental e médio, ganham qualificação profissional e desenvolvem a prática da cidadania. Um diferencial do programa, que já virou destaque mundial por ser inovador, é a transferência de renda, que possibilita a disponibilidade das beneficiárias em concluírem a carga horária obrigatória de atividades. Cada beneficiária (o) recebe acompanhamento psicológico, jurídico, social e pedagógico durante os dois anos de permanência no programa.⁸ No seu primeiro ano de execução, dos 100 participantes iniciais, 33 concluíram o ensino fundamental e cinco, o ensino médio. Duas delas fizeram as provas do Enem e obtiveram nota suficiente para concorrer a uma vaga em uma universidade federal pelo Sistema de Seleção Unificado (Sisu) ou a uma bolsa de estudos pelo programa Universidade Para Todos (Prouni)⁹ Esse programa é a prova que políticas públicas criadas sob a ótica da vulnerabilidade e do cuidado podem se concretizar, o primeiro passo é entender a igualdade conforme o pensamento de Aristóteles, onde devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esse trabalho com um questionamento e finalizo com algumas reflexões: Quantos (as) profissionais trans atuam na sociedade? Quantos (as) alunos (as) trans frequentam as

⁸ https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/lgbti/programas_e_projetos/index.php?p=150965 Acesso em 09 de junho de 2021.

⁹ <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/01/transcidadania-tem-primeira-formatura-e-inspira-governo-dos-eua-509/> Acesso em 09 de junho de 2021.

escolas? Quantas pessoas trans estão presentes nas universidades? É perceptível que o número de transexuais que conseguem chegar ao ensino superior é ínfimo, isso se comprova quando a aprovação de uma pessoa trans na universidade pública vira notícia. Será que a educação é de fato um direito de todos ou somente de alguns? Alguns consideram as cotas como privilégios, mas porque será que os cotistas da Universidade Federal de Sergipe tendem a apresentar um desempenho melhor do que os ingressantes por ampla concorrência? Em recente pesquisa, os professores da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Fernanda Esperidião, do Departamento de Economia, e Kleber Fernandes, do Departamento de Estatística e Ciências Atuariais, junto com a professora Ana Maria Paiva, da Universidade Federal de Uberlândia comprovam o efeito positivo das cotas no desempenho acadêmico da UFS¹⁰. Se fossemos compreender as cotas como regalias não haveria um certo comodismo por parte dos que as utilizam? Esse desempenho pode estar relacionado com o valor que se é dado as cotas, se parte da sociedade acredita que cotas são presentes outros a veem como oportunidades.

No caso das pessoas trans, as oportunidades são bem reduzidas, e a educação é o principal caminho para que elas possam existir. Quando esse rumo é obstruído qual é a outra via a se seguir? Com muita resistência essas pessoas estão se tornando visíveis, como citado anteriormente, o Direito ao nome social foi uma grande conquista, o que para outros parece ser algo tão supérfluo, para as pessoas trans é mais do que uma identificação é o reconhecimento de sua existência. Reitero a importância da criação de cotas para as pessoas trans ingressarem nas universidades tendo em vista todo o acúmulo de preconceitos cotidianos em suas vivências, que impossibilitaram de terem seus direitos assegurados desde cedo. Diversas barreiras precisam ser derrubadas para que um dia todas as pessoas consigam viver com dignidade. Procuramos diariamente formas para que elas sejam destruídas, mesmo que isso demande tempo não devemos esmorecer, nem acreditar que não será possível, pois o pouco que fazemos hoje reverberará no futuro, só assim teremos um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, J. J. DE. **Inclusão Étnica e Racial: A Questão das Cotas no Ensino Superior**. 2a edição ed. Brasília: Attar, 2006.
- FEITO, Lydia. **Vulnerabilidad**. Anales Sis San Navarra, Pamplona. 30, supl. 3, p. 07-22, 2007.

¹⁰<https://www.ufs.br/conteudo/67239-professores-comprovam-o-efeito-positivo-das-cotas-no-desempenho-academico-da-ufs> Acesso em 10 de junho de 2021.

FERES JUNIOR, J. et al. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018

FUKUYAMA, Francis. **Identidades: A Exigência de Dignidade e a Política de Ressentimento**. Lisboa: Dom Quixote, 2019.

GUIMARÃES, A. S. A. **Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa**. Afro-Ásia, v. 0, n. 18, p. 235–261, 24 jan. 1996.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: Raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Editora Veneta, 2019.

HERINGER, R. **Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil**. Tomo (UFS), v. 24, p. 17–35, 2014

HTUN, M. **From “Racial Democracy” to Affirmative Action: Changing State Policy on Race in Brazil**. Latin American Research Review, v. 39, n. 1, p. 60–89, 2004.

IAZETTI, Brume Dezembro. **Disputas e tensões no acesso e permanência de pessoas trans no ensino superior público brasileiro**. IN: Anais Eletrônicos do VI Congresso da Associação Latino-americana de Antropologia Social (ALA), 2020.

MELKEVIK, Bjarne. **Vulnérabilité, droit et autonomie. un essai sur le sujet de droit**. Rev. Fac. Direito UFMG, Belo Horizonte, n. 72, pp. 153-186, jan. /jun. 2018.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197–217, nov. 2002.

RE, Lucia. **Vulnerability, Care and the Constitutional State**. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD), 11(3):314-326. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p
ROCHA. Erika de Almeida Villarinho Furtado. **Cotas universitárias para pessoas transgênero**. Revista de Artigos Científicos dos alunos da EMERJ- V. 11, n. 2, Tomo I (A/I), Jul./Dez. 2019.

SCOTT, Joan W. **O enigma da igualdade**. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 13, n. 1, abr. 2005.

VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão**. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: uma introdução conceitual**. In: SILVA, T. (org). Identidade e Diferença. Vozes, 2011.

“A TERRA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE”: PROBLEMATIZANDO A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO

Vinícius Stein¹
Carol Eduarda Schavaren de Lima²

RESUMO

Apresenta os resultados de uma pesquisa com o objetivo de identificar quais artistas são expostos em livros didáticos para o Ensino Médio. Metodologicamente está amparada em pressupostos da Pesquisa Educacional Baseada nas Artes e da A/r/tografia. A análise dos livros “Percursos da Arte” e “#Novo Ensino Médio” indicou que mais de 80% dos artistas mencionados nas publicações são homens. A desigual distribuição e representatividade entre artistas homens e mulheres subsidiou a criação da tira de quadrinhos “A terra dos livros didáticos de Arte”. A utilização da tira como recurso didático no Ensino Médio, pode contribuir para dar visibilidade às desigualdades de gênero promovidas por livros didáticos, impulsionar reflexões e pesquisas a respeito de produções artísticas feitas por artistas mulheres e incentivar os estudantes a criarem suas próprias tiras.

Palavras-chave: Artes Visuais. Formação de professores. Pibid.

ABSTRACT

It presents the results of a research with the objective of identifying which artists are exposed in textbooks for high school. Methodologically it is supported by assumptions of Educational Research Based on Arts and A/r/tography. The analysis of the books “Percursos da Arte” and “#Novo Ensino Médio” indicated that more than 80% of the artists mentioned in the publications are men. The unequal distribution and representation between male and female artists subsidized the creation of the comic strip “The land of art textbooks”. The use of strips as a didactic resource in high school can help to give visibility to gender inequalities promoted by textbooks, stimulate reflection and research on artistic productions made by women artists and encourage students to create their own strips.

Keywords: Visual Arts. Teacher training. Pibid.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, apresentamos a composição visual “A terra dos livros didáticos de Arte”, criada em formato de tira. As tiras (ou tirinhas) constituem um gênero do discurso que integra o hipergênero das histórias em quadrinhos. Muito comuns no Brasil, especialmente nas páginas dos jornais, caracterizam-se por possuírem poucos quadros para contar uma história, cujo desfecho é inesperado, tal qual uma piada (RAMOS, 2016).

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Professor no Curso de Artes Visuais da UEM. Integra o Grupo de pesquisa em Arte, Educação e Imagens – ARTEI (CNPq/UEM). E-mail: vstein@uem.br

² Graduanda em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/UEM). E-mail: ra119075@uem.br

A composição foi criada a partir de uma pesquisa realizada no pelo núcleo de Arte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que faz parte do subprojeto interdisciplinar das áreas de Arte, História e Sociologia, vinculado ao projeto institucional da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O Pibid integra a “Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior” (BRASIL, 2019). Por meio de bolsas de iniciação à docência³, possibilita aos estudantes que estão na primeira metade dos cursos de licenciatura, a inserção em escolas públicas de Educação Básica, com o propósito de contribuir para o aprimoramento da formação de docentes em nível superior (BRASIL, 2019).

A pandemia de Covid-19, cujos impactos foram agravados devido à má gestão realizada pelo governo federal brasileiro (BBC, 2021), impediu o desenvolvimento de ações em campo, isto é, no espaço escolar. Diante disso, as atividades de formação docente foram conduzidas e realizadas de modo remoto. Dedicamos os primeiros meses do subprojeto para pesquisas e estudos interdisciplinares⁴ e, além disso, cada núcleo realizou ações orientadas para suas especificidades. Entre os integrantes do núcleo de Arte⁵, tratamos sobre o objeto de estudo dessa área de conhecimento na educação escolar, especialmente no Ensino Médio.

Realizamos uma pesquisa com o objetivo de identificar quais artistas são expostos em livros didáticos para o Ensino Médio. Conforme detalhamos a seguir, analisamos os livros “Percursos da arte” (MEIRA, SOTER e PRESTO, 2016) e “#Novo Ensino Médio” (MUNIZ, ROCHA e CHIRSTÓFARO, 2020), aprovados em diferentes ciclos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A investigação foi amparada metodologicamente em princípios da Pesquisa Educacional Baseada nas Artes - PEBA (DIAS, 2013; IRWIN, 2013) e da

³ Registramos que apesar de o Pibid contribuir significativamente para a formação de professores desde seu lançamento em 2007 (cf. GATTI, ANDRE, GIMENES e FERRAGUT, 2014), ao longo dos anos, o programa tem sido alvo de disputas políticas e tem tido sua execução afetada por ameaças de extinção e cortes orçamentários (CASTILHOS e KNOBLAUCH, 2019), com expressiva redução no número de bolsas a partir de 2018 (BRUNS e RAUSCH, 2021).

⁴ Parte das ações realizadas nesse período são descritas no texto *Aproximações entre arte-educação e o ensino de Sociologia: exercícios de Image Watching*, de Zuleika de Paula Bueno, Vinícius Stein, José Henrique Rollo Gonçalves e Danilo Cesar Macri Lazare (2021), apresentado no 7º Encontro nacional sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica - ENSEB, promovido pela Universidade Federal do Pará - UFPA.

⁵ O núcleo de Arte é composto pelo coordenador de área (Vinícius Stein), pela professora supervisora (Beatriz Ribeiro Rocha, de outubro a fevereiro de 2021; e Rose Mari Ramos, a partir de março de 2021) e por estudantes dos cursos de graduação em Artes Cênicas e Artes Visuais da UEM (Brenda Monique Romanoski Ferreira, Camila Ferreira de Oliveira, Carol Eduarda Schavaren de Lima, Carolina Von Der Osten Mocelin, Daniel Macedo Lanes, Gabrielle Faria de Souza, Heron Gabriel Alvares, Julia Harume Fujii, Letícia Garbuggio Armelin, Marjorie Donizeti Assano e Mérlily Nunes Monteiro da Silva).

A/r/tografia⁶ (BORRE, 2020; DIAS, 2013; HERNÁNDEZ, 2013; IRWIN, 2013) e, conceitualmente, em projetos artísticos que problematizam, a partir de levantamento de dados quantitativos, os discursos oficiais de legitimação da história da Arte oferecidas em livros e em exposições, tais como: “História da _rte”, de Bruno Moreschi e equipe ; “About: The Blank Pages”, de EvaMarie Lindahl e Ditte Ejlerskov Viken; e o coletivo Guerrilla Girls.

2 A PESQUISA EM LIVROS DIDÁTICOS

Quais são os artistas mencionados nos livros didáticos de arte? Há igualdade de gênero entre as referências apresentadas? Essas duas questões nos motivaram a analisar livros didáticos de Arte entregues aos estudantes do ensino médio pelo PNLD. Selecionamos o livro “Percursos da Arte” (MEIRA, SOTER e PRESTO, 2016), da Editora Scipione, pois consistia no material didático disponível aos estudantes do ensino médio na escola vinculada ao Pibid. O livro, de 376 páginas, foi distribuído pelo PNLD no ano de 2018 (BRASIL, 2017) e seu uso será descontinuado e substituído pela escolha feita pelas escolas no PNLD 2021 (BRASIL, 2020). Tendo em vista a continuidade do subprojeto do Pibid no próximo ano, também selecionamos um exemplar que integra a lista de títulos aprovada para o PNLD 2021. Como a escola vinculada ao subprojeto ainda não havia selecionado a obra para o próximo ciclo, elegemos o livro #Novo Ensino Médio (MUNIZ, ROCHA e CHIRSTÓFARO, 2020), de 208 páginas, pois também foi publicado pela editora Scipione.

A primeira etapa para pesquisa nos livros selecionados consistiu na identificação dos nomes de todas as pessoas e grupos⁷ mencionados. Ocorreu mediante leitura das publicações na íntegra, pois os materiais não possuem índices onomásticos, e transcrição dos dados em uma planilha.

Após este primeiro registro, revisamos as planilhas e nos certificamos de que todas as informações haviam sido registradas. Em seguida, retiramos as duplicidades e separamos os nomes de pessoas e os nomes de grupos em planilhas distintas, para dar tratamento diferente aos dados. No caso das pessoas, buscamos informações biográficas sobre cada uma delas e

⁶ Conforme Dias (2013, p.25) “A/R/T é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (Pesquisador), Teacher (Professor) e graph (grafia): escrita/representação. Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem”. Assim, ao elegermos a a/r/tografia como orientação metodológica, pretendemos que os participantes do Pibid vinculados ao núcleo Arte vivenciem três formas de ser próprias às práticas a/r/tográficas (ser artista, ser pesquisador e ser professor).

⁷ Realizamos a opção de registrar também os nomes de grupos, para não legitimar a ideia comum de que a Arte é produzida apenas individualmente. Se nos limitássemos ao registro de nomes próprios, acabaríamos excluindo exemplos de produções artísticas que são criadas coletivamente. Os resultados referentes aos grupos serão objeto de outras publicações.

organizamos nas seguintes categorias: Nome, identidade de gênero, etnia, ano de nascimento e morte, continente e país de nascimento e morte, modalidade de criação e fonte da pesquisa. Para localizar essas informações biográficas priorizamos três plataformas de buscas: Oxford Art Online⁸, Enciclopédia Itaú Cultural⁹ e Wikipédia¹⁰. Os nomes e informações não encontradas nessas três bases foram buscados em outra fonte digital por meio do *site* Google. Quando não identificamos nenhum resultado na *web*, mencionamos os dados presentes nos próprios livros.

Posteriormente, categorizamos os nomes em dois grupos: “Artistas” e “Outros”. Classificamos como “Artistas” as pessoas cujas criações estão relacionadas às seguintes modalidades de criação: Artes Visuais - inclui pessoas com produção nas áreas de arte digital, body art, curadoria, desenho, *design* (moda, gráfico, têxtil e objetos), escultura, fotografia, gravura, instalação, intervenção, *performance*, pintura e quadrinhos; Teatro - inclui pessoas envolvidas com criação teatral, isto é, dramaturgos, atores, diretores e cenógrafos; Música - inclui pessoas envolvidas com a criação musical, tal como, compositores, letristas, arranjadores, instrumentistas e cantores; Dança - inclui pessoas envolvidas com a criação em dança, ou seja, coreógrafos, dançarinos, bailarinos, cenógrafos e diretores; e Audiovisual - inclui pessoas que se dedicam a criação de vídeos para cinema e televisão (diretores, roteiristas, produtores e atores) e jogos eletrônicos (animadores, roteiristas, programadores, etc.). Classificamos como “Outros” as pessoas que não se dedicam a nenhuma das modalidades de criação anteriores, como, por exemplo, antropólogos, arquitetos, biólogos, cartógrafos, colecionadores, educadores, empresários, escritores, filósofos, historiadores, jornalistas, militares, nobres, pensadores, pesquisadores, poetas, políticos, religiosos, sociólogos, etc.).

Na tabela a seguir, apresentamos os quantitativos referentes a esta primeira classificação.

Tabela 1 - Dados sobre as pessoas identificados nas publicações

	Percurso da Arte		#Novo Ensino Médio	
Total de nomes citados	646	100%	105	100%
Artistas	522	80.80%	49	46.66%
Outros	124	19.19%	56	53.33%

Fonte: Os autores.

⁸ Oxford Art Online. Disponível em: <https://www.oxfordartonline.com>.

⁹ Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br>.

¹⁰ Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/>.

Filtramos os dados da categoria “Artistas” a partir dos critérios: identidade de gênero (homem e mulher)¹¹ e etnia (brancos, negros e indígenas). Os resultados dessa seleção são descritos na tabela a seguir.

Tabela 2 - Dados sobre identidade de gênero e etnia dos artistas

	Percursos da Arte		#Novo ensino Médio	
Homens (total)	437	83.71% ¹²	40	81.63%
Homens (negros)	69	13.21%	6	12.24%
Artistas homens (indígenas)	4	0.76%	0	0
Mulheres (total)	85	16.28%	9	18.36%
Mulheres (negras)	11	2.10%	2	4.08%
Mulheres (indígenas)	0	0	0	0

Fonte: Os autores.

Chamou nossa atenção a diferença no quantitativo de artistas mencionados pelas publicações. Enquanto “Percursos da Arte” nomeia 522 artistas, “#Novo Ensino Médio” traz 49. Essa redução pode estar relacionada ao enfraquecimento (PERES, 2017) da Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, aprovada em 2018. Essa situação havia sido antecipada pela brasileira Ana Mae Barbosa, em 2016, quando versões preliminares da BNCC estavam disponíveis para consulta pública. Para a autora, a inserção das Artes como um “Sub-componente” (que se efetivou posteriormente na BNCC com a inserção da Arte na área de Linguagens e suas Tecnologias¹³ no ensino médio), consiste em uma estratégia “SUBrepticiamente intencional com o objetivo de, sem ferir a Lei de Diretrizes e Bases, retirar Arte do currículo, ou melhor, não contratar professores de Artes, que ficarão atreladas às outras disciplinas” (BARBOSA, 2016). De fato, o PNLD 2021 não apresentou um livro didático específico para Arte, como no PNLD 2018, mas sim, de Linguagens e suas Tecnologias, conforme previsto na BNCC. Ainda não se sabe qual o impacto desta decisão para a contratação de professores de arte.

Apesar da diferença no quantitativo de artistas mencionados, de modo geral, as publicações reproduzem a lógica de inviabilização da Arte produzida por mulheres e artistas indígenas, negros e negras. Em “Percursos da Arte”, dos 522 artistas, 437 são homens (sendo 69 negros e 4 indígenas) e 85 mulheres (sendo 11 negras e nenhuma indígena). Em “#Novo ensino médio”, dos 49 artistas, 40 são homens (sendo 6 negros e nenhum indígena) e 9 mulheres (sendo 2 negras e nenhuma indígena).

¹¹ Não há outras identidades de gênero mencionadas nos livros pesquisados. Esta constatação será objeto de análise em outras publicações.

¹² Devido ao arredondamento, a soma dos percentuais é diferente de 100% em algumas tabelas.

¹³ A área de Linguagens e suas Tecnologias é composta por: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa BNCC.

Essa desigualdade, corrobora dados identificados em outras pesquisas que subsidiaram nossa investigação. O projeto “História da _arte” (CARVALHO, MORESCHI e PEREIRA, 2019), por exemplo, analisou os 11 livros de História da Arte mais utilizados em cursos de graduação em Artes Visuais no Brasil e verificou que a narrativa apresentada nas publicações está estruturada para excluir mulheres e artistas não-europeus. Conforme registram: “de um total de 2.443 artistas, apenas 215 (8,8%) são mulheres, 22 (0,9%) são negras/negros e 645 (26,3%) são não europeus. Dos 645 não europeus, apenas 246 são não estadunidenses” (HISTÓRIA..., 2021). Nessa direção, mencionamos também o coletivo Guerrilla Girls (MASP, 2017), cuja produção de cartazes e panfletos denuncia a desigualdade de gênero reproduzida por instituições de Arte. Citamos ainda o projeto “About: The Blank Pages” [Sobre: as páginas brancas] das artistas EvaMarie Lindahl e Ditte Ejlerskov Viken (ARTRIANON, 2019; MASP, 2019). As autoras problematizaram a coleção *Basic Art* [Arte Básica], publicada pela destacada editora alemã Taschen, na qual cada livro apresenta um estudo monográfico sobre a obra de um artista. Em 2014, as artistas realizaram um levantamento dos títulos da coleção e constataram que dos 97 artistas publicados, apenas 5 eram mulheres. Além do campo da Arte contemporânea, a questão das mulheres nas Artes Visuais tem sido discutida, no âmbito acadêmico, por Luciana Loponte (2005, 2008, 2014) e Ana Mae Barbosa e Vitória Amaral (2019).

Considerando essas referências, os integrantes do núcleo de Arte do Pibid foram orientados a problematizar e dar visibilidade aos resultados da pesquisa que realizamos nos livros didáticos para o ensino médio, por meio de uma composição visual. Tratamos sobre isso na sequência.

3 A PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA NAS ARTES

Conforme explica Belidson Dias (2013, p. 23), a Pesquisa Educacional Baseada nas Artes (PEBA) assim como a Pesquisa Baseada em Arte (PBA), é resultado de um esforço de pesquisadores por “[...] compreender, valorar e conceber a produção em arte como uma modalidade de pesquisa acadêmica”. Ambas promovem o deslocamento das maneiras estabelecidas “[...] de se fazer pesquisa e conhecimentos em artes, ao aceitar e ressaltar categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo” (DIAS, 2013, p. 23).

Na mesma direção, o espanhol Fernando Hernández (2013) avalia que a PBA consiste em uma possibilidade de investigação que vincula as Artes e a pesquisa em uma dupla relação:

[...] por um lado, a partir de uma instância epistemológica-metodológica, da qual se questiona as formas hegemônicas de investigação centradas na aplicação de procedimentos que “fazem falar” à realidade; e por outro, por meio do uso de procedimentos artísticos [...] para dar conta dos fenômenos e experiências [que] se dirigem ao fenômeno em questão (HERNÁNDEZ, 2013, p. 40-41).

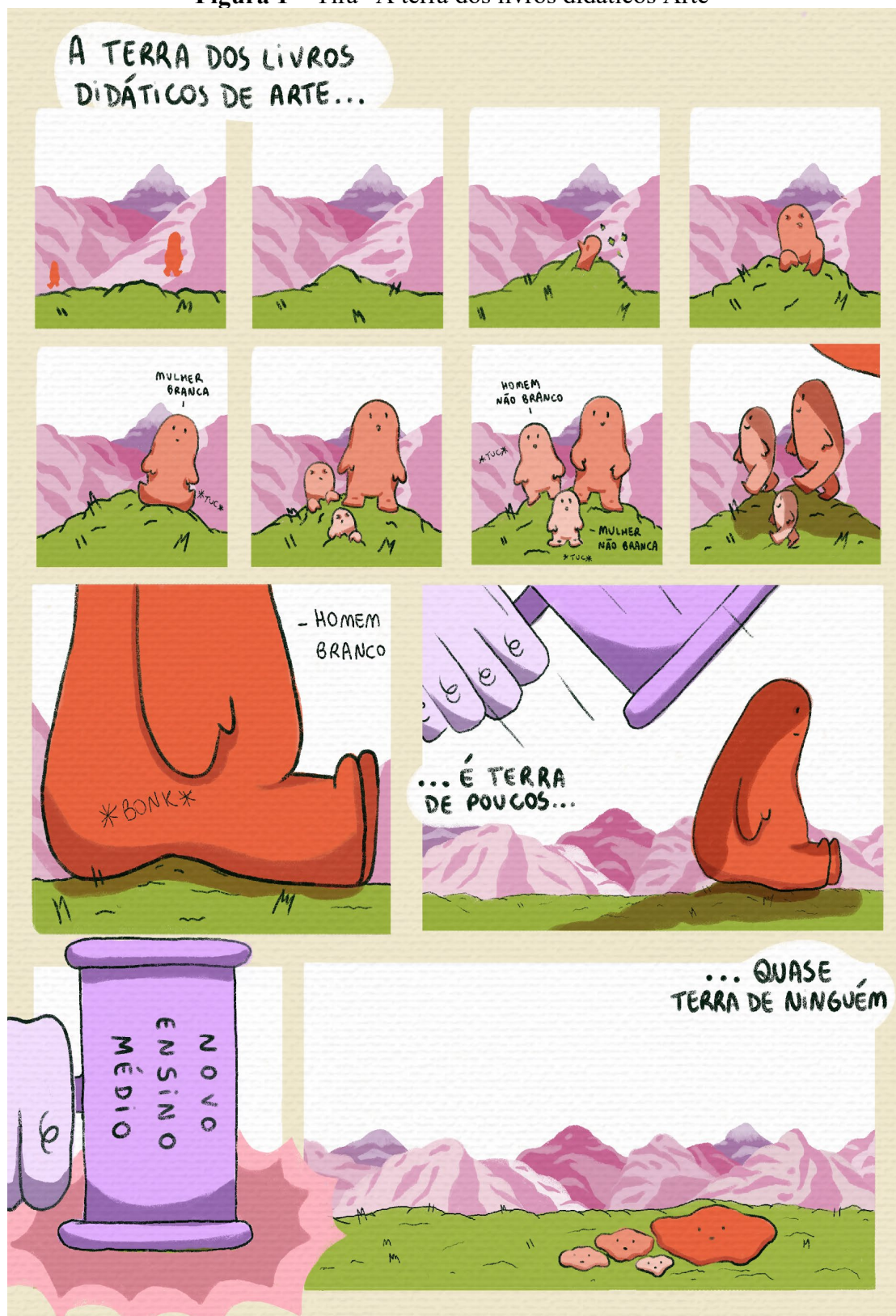
Segundo a canadense Rita Irwin (2013), tanto a PEBA quanto a PBA são formas de investigação capazes de aumentar a “[...] compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos” (IRWIN, 2013, p. 28), sendo que a segunda, particularmente, não possui “[...] a intenção de influenciar em assuntos educacionais” (IRWIN, 2013, p. 28).

Ambas estão relacionadas com a prática da A/r/tografia, também assumida por nós no desenvolvimento da pesquisa. Para isso, tomamos como referência alguns critérios/encaminhamentos propostos pela brasileira Luciana Borre (2020, p. 123) para investigações de cunho a/r/tográfico:

(a) combinar a produção poética (imagens/artefatos/processos) com a escrita, preocupando-se com o potencial comunicativo de seus possíveis resultados com realidades educacionais; (b) utilizar metáforas, metonímia e símbolos, como elo de comunicação desses conhecimentos; (c) dialogar entre as identidades do artista, do professor e do investigador, em suas dimensões pessoais e sociais, pois as experiências individuais podem ressoar em muitas outras pessoas ou grupos; (d) utilizar de práticas/técnicas/ações artísticas para criar, interpretar e retratar conhecimentos significativos, criando e explorando novas formas de estruturar e conceber ideias, abarcando aquilo que se torna difícil colocar em palavras; (e) conectar experiências e narrativas autobiográficas; (f) privilegiar nossas emoções, sentidos, intuições e vibrações corporais, como elementos primários de processos de criação.

Assim, a partir dos dados quantitativos levantados a partir dos livros didáticos consultados, os estudantes vinculados ao núcleo de Arte do Pibid foram desafiados a criar composições visuais. As perguntas que orientaram essa etapa da pesquisa foram: Como transformar os dados da pesquisa em arte? Como aproximar a arte da pesquisa e da docência? Como conciliar as habilidades como artistas/professores/pesquisadores em um mesmo projeto/ação? A composição da tira “A terra dos livros didáticos Arte” (Figura 1) foi realizada pela estudante de Artes Visuais, autora deste trabalho, integrante do grupo.

Figura 1 – Tira “A terra dos livros didáticos Arte”



Fonte: Os autores (2021).

A “terra dos livros didáticos de arte” é apresentada nos primeiros quadros da tira. O cenário é composto por uma paisagem montanhosa, colorida em tons de roxo e verde, habitada por figuras arredondadas e alaranjadas. A narrativa mostra essas figuras saindo do solo para

habitar aquele espaço e revela que são: “Mulher branca”, “Homem não branco” e “Mulher não branca”. Há uma hierarquia de tamanho entre as personagens, sendo que a “Mulher branca” é um pouco maior do que as demais.

As três personagens mal começam a andar pelo terreno quando, de repente, são cobertas por uma sombra (no oitavo quadro) e são esmagadas quando outra personagem laranja muito maior senta sobre elas (no nono quadro). Trata-se do “Homem branco”.

Os nove primeiros quadros da tira, referem-se aos dados que identificamos no livro “Percursos da Arte”. A paisagem faz analogia ao livro e o tamanho das personagens à distribuição dos artistas em grupos identitários (conforme Tabela 2).

Na sequência dos quadrinhos o “Homem branco” é coberto por outra sombra e por uma mão enorme, que segura um martelo lilás com a inscrição “Novo Ensino Médio”. A ferramenta achata todas as personagens, que são representadas amassadas no último quadro da narrativa.

Os balões inseridos entre os quadros, ajudam a contar a história e conduzir à conclusão de que “a terra dos livros didáticos de arte” é “terra de poucos” (especialmente de homens brancos) e, com o novo ensino médio, será “...quase terra de ninguém”.

Os últimos quadros da tira, fazem alusão aos dados que identificamos no livro “#Novo Ensino Médio” e o baixo número de artistas mencionados, quando comparados ao “Percursos da Arte”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a pesquisa foi realizada em um projeto de iniciação à docência, compreendemos que mensurar o cenário excludente dos livros didáticos é uma ação relevante, mas, para além disso, é necessário propor alternativas para superar a desigualdade constatada, no esforço de gerar mudanças significativas por meio da educação escolar. Assim, entendemos que utilização da tira “A terra dos livros didáticos de arte” como recurso didático no Ensino Médio, pode contribuir para dar visibilidade às desigualdades de gênero promovidas por livros didáticos, impulsionar reflexões e pesquisas a respeito de produções artísticas feitas por artistas mulheres e incentivar os estudantes a criarem suas próprias tiras.

Nessa direção, no âmbito da formação docente, acreditamos que, por meio de abordagens A/r/tográficas, podem ser criadas formas de resistência às exclusões promovidas por materiais didáticos, e de articulação entre os modos de ser artista, professor e pesquisador no contexto da educação escolar.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Políticas públicas para o Ensino da Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas**. 2016. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791825.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (Orgs). **Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação**. São Paulo: Cortez, 2019.
- BBC. **Brasil é último em ranking que analisa reação de países à covid-19**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55870630>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BORRE, Luciana. Desalinhos: sobre abordagens a/r/tográficas. In.: BORRE, Luciana. **Bordando afetos na formação docente**. Conceição da Feira: Andarilha Edições, 2020. 122-134 p.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996/2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2021 - Projetos integradores e projetos de vida**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2020. 36p. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_proj_int_vida_Apresentacao.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Arte – Guia de livros didáticos – Ensino médio**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica – SEB. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 56 p. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=11347:guia-pnld-arte-2018>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRASIL. **Programas do livro**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRUNS, Juliana Pedroso; FURB, Rita Buzzi. Formação de professores no Pibid: Mapeamento das teses publicadas no Brasil no período de 2010 a 2019. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 1, p. 133-154, 15 jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/51034>. Acesso em: 20 set. 2021.
- CARVALHO, Ananda; MORESCHI, Bruno; PEREIRA, Gabriel. A História da _rte: desconstruções da narrativa oficial da Arte. **Revista do centro de pesquisa e formação**. nº 8, Julho 2019. Sesc: São Paulo. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13479_ananda+carvalho+bruno+moreschi+e+gabriel+pereira. Acesso em: 20 set. 2021.

CASTILHOS, Grasiela Pereira da Silva de; KNOBLAUCH, Adriane. Análise da produção acadêmica sobre Pibid após uma década de programa (2007 a 2017): **Pedagogia em questão**. *Imagens da Educação*, v. 9, n. 3, p. 55-65, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/43245>. Acesso em: 20 set. 2021.

DIAS Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In.: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. 21-26 p.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6>>. Acesso em: 20 set. 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando H. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. Tradução: Tatiana Fernandez. In.: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. 39-62 p.

HISTÓRIA DA _ARTE. Disponível em: <https://historiadrte.cargo.site/>. Acesso em: 20 set. 2021.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In.: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. 27-35 p.

ARTRIANON. ‘About the Blank Pages’ de EvaMarie Lindahl e Ditte Ejlerskov. 2019. Disponível em: <https://artrianon.com/2019/09/24/obra-de-arte-da-semana-about-the-blank-pages-de-evamarie-lindahl-e-ditte-ejlerskov/>. Acesso em: 20 set. 2021.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuales, feminismos y educación en Brasil: la invisibilidad de un discurso. *Universitas Humanística*, [S. l.], v. 79, n. 79, 2014. Disponível em: <<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/6414>>. Acesso em: 20 set. 2021.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero, educação e docência nas artes visuais. **Educação e Realidade**, v. 30, p. 243-259, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12469>>. Acesso em: 20 set. 2021.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Mulheres e artes visuais no Brasil: caminhos, veredas e descontinuidades. **Visualidades** (UFG), v. 6, p. 13-31, 2008. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/Visualidades-V._06__n._1_e_2__2008.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

MASP. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. **Guerrilla Girls Gráfica** 1985 - 2017. Curadoria: Adriano Pedrosa e Camila Bechelany. São Paulo: MASP, 2017. 128p., il.

MASP. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. **Histórias das mulheres, Histórias Feministas**. Organização editorial: Mariana Leme, Adriano Pedrosa e Isabella Rjeille; curadoria Histórias das mulheres de Julia Bryan-Wilson, Mariana Leme e Lilia Moritz Schwarcz; curadoria de Histórias feministas de Isabella Rjeille. São Paulo: MASP, 2019. 320p., il.

MEIRA, Beá; SOTER, Silvia; PRESTO, Rafael. **Percursos da arte**: volume único: ensino médio. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

MUNIZ, Mariana Lima; ROCHA, Murilo Andrade; CHIRSTÓFARO, Gabriela Córdova. **#Novo Ensino Médio**. Projetos integradores: Linguagens e suas tecnologias. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2020.

PERES, José Roberto Pereira Peres. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Colégio Pedro II, Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 24- 36, 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163>. Acesso em: 20 set. 2021.

RAMOS, Paulo. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 42, n. 3, p. 1281–1291, 2016. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/931>. Acesso em: 20 set. 2021.

DRAG QUEEN COMO HOMEM DO ANO? DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE PERFORMANCE DE GÊNERO PARA UM FAZER DOCENTE LIBERTADOR

Wilker Ramos-Soares¹
Vanessa da Silva Correia²
Letícia Gottardi³

RESUMO

Neste artigo, objetivamos refletir sobre um acontecimento discursivo ocorrido na mídia em 2020, quando o artista Pablio Vittar foi escolhido pela Revista GQ Brasil como “Ícone” na premiação “Men of The Year”, com vistas a compreender os possíveis desdobramentos desse fato para a problematização de gênero em um contexto escolar. Para tanto, fundamentamos nossas discussões em Fairclough (2001), Pinto (2002), Lugones (2008), Butler (2016), Barros (2020), Meotti (2020) entre outras/os. Como aparato teórico-metodológico, nos valem da pesquisa em Análise Feminista do Discurso (CHRISTIE, 2000; KITZINGER, 2000; LAZAR, 2005; BAXTER, 2008). Nossa análise aponta para a urgência de mais docentes abraçarem o debate de gênero em suas salas de aula, sobretudo de línguas, a fim de dirimir/diminuir as violências presentes nesses espaços e construir outras formas de *ser e estar* no mundo.

Palavras-chave: Atos de Corpo. Drag Queen. Letramento Queer. Performatividade.

ABSTRACT

In this article we aim to reflect about a discursive event that occurred in the media in 2020, when the artist Pablio Vittar was chosen by GQ Brasil Magazine as “Icon” in the “Men of The Year Award”, this is done with the intention of understanding the possible developments of this fact for gender problematization in a school context. Therefore, we base our discussions on Fairclough (2001), Pinto (2002), Lugones (2008), Butler (2016), Barros (2020) e Meotti (2020). As a theoretical-methodological apparatus, we use research in Feminist Discourse Analysis (BAXTER 2008; CHRISTIE, 2000; KITZINGER, 2000; LAZAR, 2005). Our analysis points to the urgency of more teachers to embrace gender debate in their classrooms, especially languages, in order to reduce the violence present in these spaces and build other ways of to be in the world.

Keywords: Acts of Body. Drag Queen. Queer Literacy. Performativity.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), graduado em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas INTEGRA (UEG/CNPq) e DIV@S (UEG/CNPq). E-mail: w.rsp@outlook.com.

² Mestranda pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), graduada em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa DIV@S (UEG/CNPq). E-mail: vanessa.correia.8@hotmail.com.

³ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), graduada em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa INTEGRA (UEG/CNPq). E-mail: l.gottardi@hotmail.com.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma vez eu estava na fila da merenda, e um menino [...] virou o prato de sopa [quente] na minha cara, porque eu estava falando com a minha amiga. E ele se virou pra mim, jogou aquele prato de sopa quente em mim, porque na cabeça dele eu tinha que agir como homem, falar como voz de homem, ser homem.

(Pabllo Vittar).

Somos diariamente provocadas/os pela ideia do que é *ser mulher* e do que é *ser homem* na sociedade brasileira contemporânea. Imposição de normas de comportamento e disciplina, exigências sobre o que falar e como se comportar e humilhações constantes se tornam partes comuns do dia a dia daquelas/es que divergem desse comportamento normativo. Cenas como a relatada na epígrafe deste texto ainda são comuns no contexto escolar brasileiro, e, se entendemos a escola como um contexto micro com questões tão relevantes quanto o contexto macro em que estão inseridas, é preciso direcionar nossos olhares para a construção do que entendemos como “gênero” na atual conjuntura social em que vivemos.

Dessa forma, para a construção deste texto, analisamos um acontecimento discursivo ocorrido na mídia brasileira em 2020 – quando o artista Pabllo Vittar foi consagrado pela revista *GQ Brasil*⁴ como “Ícone” na premiação “Men of The Year 2020”⁵ – e como isso reverbera em possibilidades de tensionar ideias de gênero nas salas de aula de línguas. À época com 26 anos, Pabllo Vittar se tornou a primeira *drag queen*⁶ a ganhar esse prêmio, e o reconhecimento veio graças à sua importante contribuição para o cenário musical nacional, além de sua representatividade para a comunidade LGBTQIAP+ Brasil afora em defesa da liberdade e em prol da inclusão de corpos dissidentes/subalternizados. A partir disso, Pabllo estampa a capa da revista *GQ Brasil* no início de dezembro de 2020, gerando debates sobre a imagem de “um

⁴ Revista GQ é um rótulo publicado nos Estados Unidos, no Reino Unido e no Brasil que se dedica à publicação de conteúdos sobre moda, cultura e *lifestyle* para homens.

⁵ “Homens do Ano 2020”, em tradução livre.

⁶ O termo “drag” se refere à performance da masculinidade, feminilidade ou outras formas de expressão de gênero. O termo em inglês *drag queen* é utilizado para se referir a um personagem criado por um artista que se caracteriza de forma estereotipada – roupas e elementos como peruca e maquiagem, frequentemente do gênero oposto – para realizar performances artísticas e/ou gerar entretenimento. É importante reforçar que *drag queen* não tem nada a ver com identidade de gênero ou orientação sexual: qualquer pessoa, homo, hétero, bissexual etc., cis, transgênera etc., pode ser uma drag queen (ou *drag king*, ou *drag queer*).

viado de peruca”⁷ estampando a capa de uma revista destinada a destacar os melhores homens do ano.

Nosso objetivo, então, é apresentar como esse acontecimento discursivo se insere na trilogia texto – prática social – prática discursiva (FAIRCLOUGH, 2001), além de trazer reflexões sobre gênero social, sexualidade e identidades dissidentes que emanam desse acontecimento e reverberam nos comentários na grande mídia como possibilidade de debater noções de gênero na escola.

Problematizar e discutir sobre performances e estereótipos de gênero torna-se crucial quando olhamos para a quantidade de crimes motivados por LGBTQIAP+fobia no Brasil (segundo pesquisa do Grupo Gay da Bahia⁸, tivemos quase 600 mortes entre 2019 e 2020 provocadas por crimes motivados por identidade de gênero e/ou orientação sexual (BAHIA, 2019, 2020)). Trata-se de números assustadores, e a revoltante impunidade ocasionada por eles faz de textos como este cruciais para tentar (des/re)construir uma sociedade que seja menos difícil de amar (FREIRE, 2016).

2 DRAG QUEEN E A SUBVERSÃO PERFORMATIVA DO GÊNERO SOCIAL

Segundo Norman Fairclough (2001, p. 90), o discurso pode ser considerado como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. Com isso, podemos refletir que a representação de gênero é um processo social em que as designações sobre o que se entende por sexo biológico são socioculturalmente construídas, permeadas pela relação da heterossexualidade compulsória e do patriarcado que estão intrinsecamente relacionadas no próprio significado de gênero (LUGONES, 2020). Assim, percebe-se a capacidade que um ato discursivo tem de influenciar não apenas a construção do sujeito em si, mas também o modo como esse sujeito irá afetar e influenciar os outros indivíduos ao seu redor e a comunidade na qual está inserido.

Sendo assim, podemos perceber o seguinte:

⁷ Após a popularização da notícia de Pabllo Vittar ganhando o reconhecimento como “homem do ano”, diversas pessoas foram às mídias manifestar suas impressões sobre esse fato, dentre elas um deputado estadual brasileiro que usou sua conta oficial no Twitter para manifestar sua indignação por “um viado de peruca” ganhar tal prêmio. Com essa afirmação ofensiva e homofóbica, o deputado recebeu diversas críticas, dentre elas do próprio cantor e *drag queen* Pabllo, que rebateu o comentário ao receber o prêmio dizendo: “Ganhar um Men Of The Year é afirmar que posso, sim, caminhar pelo masculino, pelo feminino e ter sucesso em ambos” (VALLE, 2020, n.p).

⁸ Há 42 anos, o Grupo Gay da Bahia – GGB – coleta informações e divulga o *Relatório Anual de Mortes Violentas de LGBT no Brasil*.

[...] os estudos de gênero têm procurado acentuar o caráter social das diferenças ditas sexuais, e expor a relação entre os gêneros como uma complexa rede de poderes, naturalizados e levados bem além do biológico pela distinção entre feminino e masculino, e ao mesmo tempo fragmentados pelas repetições, modificações e recusas da incessante constituição das identidades de gênero (PINTO, 2002, p. 20).

Para este debate, consideramos gênero como uma das características primárias na constituição das identidades (LUGONES, 2008; BUTLER, 2016; MEOTTI, 2020) e que se torna, dessa forma, uma categoria fundante que estrutura e organiza a sociedade contemporânea. Se o gênero funciona como uma das categorias que permitem aos membros de uma comunidade entender e estruturar suas práticas sociais, e se faz parte de todas as relações e atividades sociais, não se pode afirmar que as práticas sociais são neutras, mas sim que elas são, de fato, marcadas pelo gênero (LAZAR, 2005). Sendo assim, “o gênero, dentro [desta] perspectiva [...], é construído pela representação de duas partes dicotômicas (masculino e feminino) e hierárquicas, as quais invisibilizam a complexidade e a pluralidade das existências humanas” (MEOTTI, 2020, p. 16).

Refletir sobre esse ideal de gênero nesse *cistema*⁹ é pensar no feminismo como “instrumento teórico que permite dar conta da construção de gênero como fonte de poder e hierarquia” (BARROS, 2020, p. 60). Ao longo de quase duas décadas, pesquisadoras/es e militantes feministas vêm problematizando a ideia de linguagens que naturalizam e perpetuam sistemas sexistas e heteropatriarcais (CHRISTIE, 2000; KITZINGER, 2000; LAZAR, 2005; BAXTER, 2008), além de pensar um feminismo capaz de auxiliar na descolonização teórica e epistemológica de referenciais com um falso viés de “neutralidade” (CURIEL, 2001, 2007; PERROT, 2007; DAVIS, 2008; LUGONES, 2008, 2014; MAMA, 2008; VALCARCEL, 2008; ANAZALDÚA, 2010; SEGATO, 2014; GONZÁLES, 2020).

Sendo assim, é inegável que o *feminismo*

[...] como teoria vem desempenhando um papel fundamental em nossas lutas e conquistas, e à medida que, ao apresentar novas perguntas, não somente estimulou a formação de grupos e redes, mas também desenvolveu a busca de uma nova forma de ser [...]. (GONZALEZ, 2011, p. 12 grifo nosso).

⁹ Usamos aqui a junção da palavra cisgeneridade (condição da pessoa cuja identidade de gênero está em conformidade com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento) com a palavra sistema (no sentido social da palavra, representa uma série de inter-relações existentes entre os indivíduos formando um todo), pois percebemos que o sistema em que foi construída a nossa sociedade atual foi feito de um conjunto de “estruturas, instituições, relações e ações que promovem e produzem a heterossexualidade [e a cisgeneridade] como natural, autoevidente, desejável, privilegiada e necessária” (CAMERON; KULICK, 2003, p. 55). Ao fazermos essa junção, estamos convidando as/os leitoras/es a refletir sobre como são (re)produzidas nossas práticas sociais – muitas vezes – de forma injusta e desigual, a depender do corpo que está falando.

Na dinâmica de dominação extremamente violenta em que a noção social de gênero se encontra, outro fator a que o feminismo se contrapõe são as classificações binárias excludentes, ou seja, não comportando identidades fixas e estereotipadas (CURIEL, 2007).

Trazendo aqui as discussões de Judith Butler (2017), entendemos que a imagem da *drag queen* representa uma subversão performativa, dado que o performer joga com a dimensão entre a anatomia de quem está performando e o gênero que está sendo performado. Porém,

[...] estamos, na verdade, na presença de três dimensões contingentes da corporeidade significante: sexo anatômico, identidade de gênero e performance de gênero. Se a anatomia do performista já é distinta de seu gênero, e se os dois se distinguem do gênero da performance, então a performance sugere uma dissonância não só entre sexo e performance, mas entre sexo e gênero, e entre gênero e performance (BUTLER, 2012, p. 196).

Nesse contexto, o performer por trás da *drag queen* ao imitar o gênero “revela implicitamente [sua] estrutura imitativa – assim como sua contingência” (BUTLER, 2017, p. 237), bagunçando nossas noções de gênero social. Com isso, os binarismos mulher/homem, homossexual/heterossexual, feminino/masculino deixam de dar conta de nominar a forma múltipla como esses corpos se apresentam.

Dessa maneira, encarando a capa não como um objeto em si só, mas como o resultado de todo um movimento da sociedade, o discurso se mostra como uma ação que pode ser produzida antes desse movimento e ser também um resultado dele. Logo, a capa da revista *GQ* com Pabllo Vittar e sua premiação como “Homem do Ano” passam a ser vistas como uma imagem que representa um resultado dessa ação. Assim sendo, debruçamos nossas análises sobre a imagem encarando-a como um produto, mas tendo em vista que houve uma série de acontecimentos discursivos que a geraram e que, para além desse produto, são geradas outras discussões.

3 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE *CORPO* PARA UM FAZER DOCENTE LIBERTADOR

O nome Phabullo Rodrigues da Silva pode até passar despercebido aos ouvidos do público em geral, mas certamente o mesmo não ocorre com Pabllo Vittar, alcunha que há seis anos vem conquistando espaço no cenário musical nacional e internacional. O cantor e *drag queen* brasileiro nascido em São Luís, no Maranhão, iniciou a carreira em 2015 com o lançamento da música e do clipe da faixa “Open bar” e, desde então, vem acumulando relevância no mundo da música e recordes (em 2018, seu álbum intitulado *Não para não*

conseguiu o feito inédito de incluir todas as faixas no Top 50 das canções mais populares Spotify Brasil, e seu último álbum *Batidão Tropical*, lançado em 2021, registrou mais de 4 milhões de reproduções no Spotify Brasil, transformando-se na maior estreia de um álbum na plataforma em 2021 no país).

Nesse sentido, seria equivocado pensar que a influência de um artista como Pablo Vittar, homossexual e *drag queen*, se resumiria apenas às paradas musicais. Ter uma figura tão emblemática da comunidade LGBTQIAP+ ocupando espaços até então inimagináveis (em 2021 Pablo se tornou a *drag queen* com o maior número de seguidores na rede social Instagram e com mais visualizações na plataforma YouTube em todo o mundo) gerou e ainda gera um incontestável efeito transformador sobre a sociedade brasileira de modo geral. Assim, é preciso compreender o objeto de análise deste artigo, a capa de Pablo Vittar para a revista *GQ Brasil*¹⁰, não como um objeto isolado, que se basta em sua existência, mas sim como o resultado de um mo(vi)mento, como um produto que foi gerado por uma série de acontecimentos discursivos e a partir do qual também são e ainda serão geradas outras discussões. Com isso, podemos perceber tamanha potencialidade em usar a imagem de Pablo Vittar, e quem se tornou nos últimos anos, para ampliar e tensionar ideias de comportamento e atividades de gênero em nossas salas de aula na educação e para além delas.

Mary Bucholtz e Kira Hall (2016) problematizam o fato de os estudos linguísticos tomarem o corpo simplesmente como suporte da língua e não em uma relação constitutiva na qual o corpo que fala se produz ao (se) falar, dá-se a ver e a ouvir ao falar, faz-se corpo ao fazer linguagem. Com releituras da Teoria dos Atos de Fala de Austin (1990), pesquisadoras/es problematizam a íntima relação entre corpo-linguagem-prática social. Segundo Pinto (2009, p. 3), a fim de investigar o lugar do corpo como ato de fala, “autoras e autores diversos exploram, direta ou indiretamente, o pensamento austiniano”.

Além disso, pensando que ao falar de atos de fala (AUSTIN, 1990) estamos também falando de atos de corpo, para este estudo foram mobilizadas discussões que caminham pelas praxiologias/letramentos *queer*, pois acreditamos que essas discussões têm a finalidade de provocar desestabilizações e rearticulações de sentidos sobre questões identitárias (URZÊDA-FREITAS, 2018), sobretudo no envolvimento do gênero e da sexualidade. Sendo assim, *queer*

[...] é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da

¹⁰ Não trouxemos a imagem da capa para este texto por se tratar de uma imagem que tem os direitos autorais reservados. Mas, apesar de o acesso à revista requerer assinatura, a imagem da capa (tal como a foto do artista) é facilmente encontrada em buscas na internet e nas redes sociais oficiais do cantor, assim como nas da revista.

sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um *corpo estranho* que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2004, p. 7-8, grifos nossos).

Ao compreendermos a língua como prática social e as língua(gen)s como performances linguístico-identitárias, temos que “os letramentos *queer* visam criar inteligibilidades situadas sobre discursos e vivências” dissidentes/subalternizadas, potencializando a “articulação de compreensões subversivas sobre discursos e performances identitárias hegemônicas que estruturam a vida social e que causam sofrimento humano” (URZÊDA-FREITAS, 2018, p. 281). A materialidade do corpo não pode ser pensada de forma separada da materialização da norma que a regula (BUTLER, 2000), logo é importante concebermos o gênero como uma construção social que se dá via linguagem, um efeito, assim sendo, do ato de fala-corpo, que podemos perceber como um

[...] conjunto do ato corporal porque o sujeito está totalmente implicado nas regras discursivas que possibilitam o corpo. Como ser se não ou ‘homem’ ou ‘mulher’? Essa primeira regra opera a heterossexualidade compulsória, e postula a única possibilidade do sujeito (PINTO, 2007, p. 20).

E, ao pensarmos na materialidade discursiva que emana da capa em questão, podemos notar, no ato de fala presente ali, que

[...] a presença material e simbólica do corpo na execução do ato é uma marca que se impõe no efeito linguístico. Uma ameaça se materializa pelo enunciado performativo que a opera, mas também pelo efeito do movimento do corpo que executa o enunciado. Essa afirmação não cria, como se poderia esperar, uma dicotomia corpo/linguagem, mas, ao contrário, mostra que o efeito do ato de fala é operado ao mesmo tempo pelo que é dito, pelo quem diz e pelo como é dito – como o corpo diz, como o enunciado diz. (PINTO, 2007, p. 10).

Nesse sentido, ao entendermos corpo-linguagem como algo indissociável, entendemos esse ato de fala como um ato de corpo (PINTO, 2007). E, compreendendo que nossas identidades são construídas entre a relação do eu e do outro (GOTTARDI, 2021), percebemos que essas “[i]dentidades são construções exigidas pelos ritos convencionais que postulam o sujeito de maneira a garantir a possibilidade do ‘nós’ a partir da significação da existência prévia do ‘eu’” (PINTO, 2002, p. 93, grifo no original).

Logo, a figura da *drag queen* Pablllo Vittar na capa da revista *GQ Brasil*, muito mais que uma representação visual, constitui uma representação textual que gera e é gerada por práticas sociais e práticas discursivas. Ou seja, a capa representa, consciente ou

inconscientemente, um histórico de investidas de reestruturação de relações de poder desiguais que permeiam as práticas sociais e discursivas e nelas estão enraizadas, pois,

[...] ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 100).

Procurando estranhar (URZÊDA-FREITAS, 2018) e problematizar essas produções de sentidos na sala de aula, percebemos que pensar nas praxiologias/letramentos *queer* para um contexto educacional pode ser uma forma de enfrentamento a violências e opressões que corpos tidos como dissidentes/subalternizados passam diariamente, buscando caminhar para uma educação que seja realmente libertadora (FREIRE, 2016; HOOKS, 2017). Na relação performática das identidades no mundo social (FABRÍCIO, 2006), construída via língua(gem), “todas as práticas de significação e que produzem significados envolvem relação de poder” (WOODWARD, 2003, p. 19).

Refletindo sobre a intrínseca relação entre língua(gem), sociedade e subjetividade (SILVESTRE; RAMOS-SOARES; SABOTA, 2020), ressaltamos aqui a importância de esses debates serem realizados por mais estudiosos da linguagem, principalmente da educação, possibilitando direito(s) a existência(s), saberes e vozes durante muito tempo silenciadas. Essas reverberações apontam para a necessidade de se pensar em *espaços de fala* (SILVESTRE, 2017) e escuta mais plurais para que (co)existam e (re)existam vozes tidas como subalternas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, analisamos e discutimos um acontecimento discursivo ocorrido na mídia em 2020 – quando o artista Pablio Vittar foi consagrado pela *GQ Brasil* como “Ícone” na premiação “Men of The Year 2020” – e as reverberações disso para tensionar ideias de gênero social nas salas de aula de línguas.

Com isso, acreditamos que esse acontecimento discursivo se insere na trilogia texto – prática social – prática discursiva, na medida em que compreendemos que as práticas linguístico-discursivas presentes nesse discurso estão imbricadas em estruturas sociopolíticas mais abrangentes de poder e dominação. Sendo assim, problematizando e tensionando essas relações de poder, possibilita-se a tomada de consciência sobre como a linguagem contribuiu e contribui para a dominação de alguns corpos por outros, e entendemos que essa tomada de consciência é o primeiro passo para um processo de emancipação. Isso nos possibilitou,

também, discutir um fazer docente crítico em relação a gênero social, o que caminha para uma educação libertadora.

Vislumbramos com este texto que pesquisadoras/es da linguagem, sobretudo da educação, possam cada vez mais engajar-se com a importância de se debater noções de gênero social em espaços educativos, a fim de dirimir/diminuir as violências presentes nesses espaços – tal como narrado na epígrafe que inaugurou este artigo – para construir outras formas de *ser* e *estar* no mundo.

Por fim, tem-se que discutir gênero e sexualidade na educação é fundamental, mas reconhecemos também a enorme importância de tensionar alguns debates para os quais – infelizmente – não tivemos espaço neste texto. Acreditamos que, para além das discussões traçadas aqui, é necessário, inclusive, racializar essa discussão e problematizar as relações raciais que permeiam esses lugares. Por exemplo, que cor têm os corpos que ocupam esses espaços? Além disso, deve-se entender o quanto ainda é problemático, no momento atual da nossa organização social, ter revistas e instituições que reconhecem – de forma totalmente binária e segregacionista – melhores ‘homens’ e ‘mulheres’. Até que ponto essa postura de separar e premiar usando recursos extremamente binários não reforça, em certa medida, as próprias ideias de gênero que tensionamos neste artigo?

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La frontera**: la nueva mestiza. Capitán Swing Libros, 2021.

BAHIA, Grupo Gay. **Relatório 2019**: Assassinatos de LGBT no Brasil. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2019.

BAHIA, Grupo Gay. **Relatório 2020**: Assassinatos de LGBT no Brasil. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2020.

BAXTER, J. A. Feminist post-structuralist discourse analysis: a new theoretical and methodological approach? In: HARRINGTON, K.; LITOSSELITI, L.; SAUNTON, H.; SUNDERLAND, J. (Ed.). **Gender and Language Research Methodologies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008. p. 243-255.

BUCHOLTZ, Mary. The Feminist Foundations of Language, Gender, and Sexuality Research. In: EHRLICH, Susan; MEYERHOFF, Miriam; HOLMES, Janet (Ed.). **The handbook of language, gender, and sexuality**. Nova Jersey: John Wiley & Sons, p. 23-47, 2014.

BUCHOLTZ, Mary.HALL, Kira. **Theorizing Identity in Language and Sexuality Research. Language in Society**. 2016, (4):449-515.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-166.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CHRISTIE, C. **Gender and Language: Towards a Feminist Pragmatics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.

CURIEL, Ochy. **Crítica pós-colonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista**. *Nômaditas*: 92-101, 2001.

CURIEL, Ochy. **La crítica Poscolonial desde las Prácticas del Feminismo Antirracista**. In: **Colonialidad y Biopolítica em América Latina**. *Tevista NOMADAS*. No. 26. Bogotá. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – Universidad Central.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017

DE HOLLANDA, Heloísa Buarque (Ed.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Bazar do Tempo, 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. In: _____. **Discurso e mudança social**. Coordenação da tradução e revisão técnica Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001. p. 89-132.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz Companhia das Letras, 2020.

GOTTARDI, Letícia. **Os nós do meu quipu: des/re-territorializações identitárias em um estudo autoetnográfico de formação docente**. 2021. TCC de graduação. Letras: português/ inglês e sus respectivas literaturas. Anápolis, Goiás. Universidade Estadual de Goiás. 2021.

GOTTARDI, Letícia. **Por um feminismo afrolatinoamericano**. En: **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino n.1** – Batalha de Ideias. Brasil, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. – 2. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KITZINGER, C. **Doing Feminist Conversation Analysis. Feminism & Psychology**, v. 10, n. 2, p. 163–193, 2000.

LAZAR, Michelle (Ed.). **Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse**. Springer, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUGONES, María. “**Colonialidad y género**”. Tabula Rasa, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

LUGONES, María. HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Rumo a um feminismo decolonial**. 2019.

LUGONES, María. “**Colonialidade e Gênero**”. In: Hollanda, Heloisa. **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decolonias**. Rio de Janeiro: Bazar: 2020.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Revista Estudos Feministas, set-dez, 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>>. Acesso ago. 2021.

MAMA, Amina. Cuestionando la Teoría: Género, Poder e Identidad en el Contexto Africano. In Liliana Suárez Navaz y Rosalva Aída Hernández Castillo (editoras) **Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes**. Editorial Cátedra; Madrid-España, 2008.

MEOTTI, Juliane Prestes. **Gênero sob a perspectiva decolonial de educação linguística crítica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da.; FABRÍCIO, Branca F. **Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada**. Calidoscópio, v. 17, n. 4, p. 711- 723, 2019.

PERROT, Michele. **As mulheres, ou, os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005. 519 p. Tradução Viviane Ribeiro.

PINTO, Joana Plaza. **Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

PINTO, Joana Plaza. **É só mimimi? Disputas metapragmáticas em espaços públicos online**. Interdisciplinar, v. 31, p. 221-236, 2019.

PINTO, Joana Plaza. **O corpo de uma teoria: marcos contemporâneos sobre os atos de fala**. Cadernos Pagu, Campinas, v. 33, p.117-138, jul.-dez. 2009.

SEGATO, R. L. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial**, e-cadernos. 2012. CES. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533.10.4000/eces.1533> Acesso em: out, 2021.

SILVESTRE, Pires Viana Viviane. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Pires Viana Viviane.. RAMOS-SOARES, Wilker; SABOTA, Barbra. **Corpos gordos (in)visibilizados na linguística aplicada**. RAÍDO (ONLINE), v. 14, p. 444-464, 2020.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia** 2a edição. São Paulo, Companhia das Letras, 2018.

URZEDA-FREITAS, Marco Túlio de. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas**: complicando e subvertendo identidades no fazer docente. 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8444>

VALCÁRCEL, A. **Feminismo en el mundo global**. Madrid: Cátedra. 2008.

VITTAR, Pablio. **Participação no Programa de TV Altas Horas**. São Paulo, Rede Globo de Televisão, 21 de set. de 2017. Entrevista concedida a Serginho Groisman.

VALLE, Eduardo do. Pablio Vittar leva o Men Of The Year 2020. **GQ Globo**, 2020. Disponível em: <<https://gq.globo.com/Men-of-the-Year/noticia/2020/12/pablio-vittar-leva-o-men-year-2020.html>>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. SILVA, Tomás Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes [2 ed.], 2003. p. 7-72.

ECOFEMINISMO NA ANÁLISE DAS MARGENS QUE SE ENTRECruzAM

Ana Cláudia Aragão¹
Judie Maria Rodrigues de Goes Souza²
Fernanda Amorim Accorsi³

RESUMO

Neste trabalho foram discutidas as relações entre mulheres e natureza na perspectiva do Ecofeminismo. O objetivo geral é problematizar as diferentes formas de opressão na sociedade capitalista-patriarcal. Com este propósito, criamos a seguinte questão orientadora: em quais pontos as opressões se conectam? Para atender o objetivo e responder o problema, utilizamos do aporte teórico-metodológico das discussões Ecofeministas e da análise de projetos de leis e legislações vigentes para refletir sobre a lógica machista de superioridade e exploração. Observamos como as datas comemorativas do dia internacional da mulher e do dia mundial do meio ambiente sustentam práticas sexistas e especistas que corroboram com o protagonismo masculino. O artigo apresenta, ainda, a acessibilidade de si como forma de enfrentamento contra a violência sofrida por mulheres e pela natureza.

Palavras-chave: Acessibilidade de si. Especismo. Machismo. Opressão.

ABSTRACT

This work discusses the relationship between women and nature from the perspective of Ecofeminism. The general objective is to problematize the different forms of oppression in capitalist-patriarchal society. For this purpose, we created the following guiding question: at what points do oppressions connect? To meet the objective and answer the problem, we used the theoretical-methodological contribution of Ecofeminist discussions and the analysis of current legislation and legislation projects to reflect on the macho logic of superiority and exploitation. We observe how the commemorative dates of International Women's Day and World Environment Day support sexist and speciesist practices that support male protagonism. The article also presents the accessibility of the self as a way of confronting the violence suffered by women and by nature.

Keywords: Accessibility of you. Speciesism. Misogynist. Oppression.

¹ Acadêmica do oitavo período de Pedagogia, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Participante do Grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/UFS). E-mail: anaclaudiaaragao426@gmail.com.

² Acadêmica do quarto período de Letras-Português, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Participante do Grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/UFS). E-mail: judiesouza17@gmail.com.

³ Doutora em Educação, professora do Departamento de Educação (DEDI), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/UFS). E-mail: accorsiifer@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre o feminismo vêm aumentando e se disseminando nas redes sociais, ocasionando dúvidas e questionamentos frequentes em torno de assuntos que ficavam restritos aos movimentos sociais. Os feminismos e suas vertentes têm sido palco para especulações, baseadas em achismos e inverdades (COSTA, 2018). Em contrapartida, as redes sociais são espaço de problematização de temas como o aumento no número de casos de feminicídio, assédio sexual e violência doméstica durante a pandemia da Covid-19, o SARS-CoV-2, cuja alta disseminação e índices de letalidade geraram a necessidade de distanciamento social.

Com as pessoas resguardadas em suas casas, houve o aumento da violência de gênero, devido aos números de denúncias e relatos de violência doméstica contra as mulheres. Neste contexto pandêmico, verificamos, ainda, o avanço nos números de queimadas e desmatamento, tanto no Pantanal como na Amazônia, o que tem provocado sofrimento e morte de animais silvestres. Visualizamos, portanto, uma relação contextual entre as violências contra as mulheres e contra o ecossistema (SANTOS; ACCORSI, 2020).

Esta pesquisa propõe uma acessibilidade de si, cuja oportunidade nos faz repensar os modos de vida e as relações interespecíes, por meio de um trabalho teórico-metodológico de despertar da consciência crítica de que a natureza não é o/a outro/a, a natureza não está fora, a natureza somos nós (FREIRE, 1996; GUDYNAS, 2019; KRENAK, 2019). Nossa investigação perpassa o estudo das relações de poder, ancoradas na hierarquização dos sujeitos pelo gênero, raça/etnia, classe social (HOOKS, 2019) e espécie (LESSA, TOSO, 2017).

Em outro trabalho, percebemos aproximações entre as opressões vivenciadas pelas mulheres e pela natureza (SANTOS, ACCORSI, 2020), neste, consideramos a hipótese de que a conexão entre as violências subsidia o *modus operandi* do capitalismo e do patriarcado, onde um retroalimenta o outro e ambos se fortalecem a partir da opressão de mulheres e demais seres vivos. Nosso objetivo é problematizar as diferentes formas de opressão na sociedade capitalista-patriarcal, sem o compromisso de esgotar o assunto e encerrar as discussões, porque entendemos que os processos socioculturais são efêmeros e se modificam rapidamente.

Deste modo, discorreremos acerca de um exercício de reflexão sobre nosso problema de pesquisa e perguntamos: em quais pontos as opressões se conectam? Para responder, utilizaremos da vertente do Ecofeminismo, que estuda as diferentes formas de violência e defende que a natureza não está fora das nossas vivências, não está distante de nós. A referida vertente é, portanto, a base teórica e ainda o prisma metodológico que escolhemos para analisar o tema de pesquisa.

Este artigo se justifica tendo em vista seu papel informativo e proposta de reflexão. É um convite aos sujeitos sociais para (re)pensarem as maneiras que vêm se relacionando e convivendo com a natureza. É um chamado para analisar a exploração das mulheres e dos animais não-humanos, a partir das hierarquias, que colocam o homem branco, bem-sucedido, cristão e heterossexual como norma (LERNER, 2019).

2 INFERIORIZAÇÃO E EXPLORAÇÃO

Ancoradas em Lerner (2019), reconhecemos uma versão tradicionalista que explica as relações de gênero com base na religião, cujo argumento é de que “[...] a mulher é submissa ao homem porque assim foi criada por Deus”. As diferenças biológicas são a raiz da desigualdade de gênero. Entretanto, a religião não é a única ótica para entender as relações de poder na sociedade capitalista-patriarcal, em razão das teorias darwinistas, amplamente aceitas no meio acadêmico, considerarem a premissa “da inferioridade intelectual das mulheres” no processo evolutivo (SAINI, 2018, p. 12). Lerner (2019) e Saini (2018) concordam que uma sociedade pautada pelos homens, religiosos ou cientistas, não vai se preocupar com as vivências, as contribuições, as corporalidades e as existências femininas. A ciência e a religião não são neutras, propagam preconceitos e podem se instaurar como pedagogias para a construção da identidade dos sujeitos, porque criam padrões de existências determinados pela biologia, não reconhecendo aspectos culturais que divergem destes modelos (ELOI, 2018).

Vemos que as desigualdades têm origens profundas e altamente complexas, tanto que a natureza não ficou de fora desta complexidade, uma vez que a degradação ambiental tem sido uma realidade em todo o planeta. Nesse contexto, percebemos que determinados grupos sofrem mais com as consequências causadas por este processo sistêmico. Em outras palavras, as mulheres, as crianças, os povos e as etnias marginalizadas são os primeiros a sentirem os impactos, ao mesmo tempo em que são estes/as que compõem a mão de obra explorada do sistema. Sobre isso, entendemos que a crise advém do modelo exploratório-produtivista e do alto padrão de consumo, os quais têm um modo bem específico de ser realizado e estimulado pelos homens, que adotam práticas naturalizadas de colonização das mulheres, dos povos originários e da natureza (COSTA, 2020).

São eles, os homens, especialmente do ocidente, que se beneficiam – e propagam – da divisão entre cultura e natureza, humano e não-humano, civilizados e bárbaros, razão e emoção. Vale lembrar que não são meras divisões, são hierarquias, que instituem as relações de poder e colonizam os imaginários e os comportamentos deles e dos demais grupos identitários. As

referidas divisões não reconhecem como trabalho digno a execução de tarefas cotidianas que não geram lucro, mulheres com suas duplas/triplas jornadas, por exemplo, são inviabilizadas no mercado de trabalho capitalista (COSTA, 2020; ROSENDO, 2015).

Percebemos que a sociedade foi construída através da exploração. A concepção de natureza disseminada pelo currículo escolar, pelos livros didáticos e pelas mídias foi, equivocadamente, baseada na perspectiva europeia, de conquista e opressão. Como se ela, a natureza, estivesse sempre à disposição das pessoas, como se seus recursos fossem infindáveis e não houvesse outras possibilidades de vida, que não a humana (GUDYNAS, 2019). “Por sua vez, a Natureza, que não estava sob o controle e a manipulação humana, era entendida como selvagem. As ações para submetê-la eram entendidas como ‘civilizadoras’ desses espaços silvestres” (GUDYNAS, 2019, p. 135). A experiência colonial reverberou – e ainda reverbera - o comportamento de subserviência ao homem desbravador, que defende a fragmentação da natureza, o que implica no afastamento entre sujeitos e ambiente.

3 A CARNE DO PATRIARCADO

Na natureza distante, que não apetece os donos do poder, os animais são considerados, em perspectiva próxima, entretenimento e/ou alimento. Assim, não são incomuns os discursos que tentam normalizar o consumo de carnes e derivados de origem animal, como leite e ovos, como algo necessário para alimentação humana. Desde crianças somos apresentadas/os à dieta baseada nesses alimentos, para crescer forte e saudável, com o discurso de que outros alimentos de origem vegetal não dão conta do nosso desenvolvimento. Entretanto, o direito ao consumo de carne, que se baseia na criação e matança animal, está diretamente associado à afirmação da masculinidade hegemônica e dos moldes criados por ela sobre a concepção de vida (ADAMS, 2018).

Em outras palavras, como se não bastasse a criação de animais para consumo humano estar ancorada no processo de desmatamento, uma vez que os pastos são originados a partir da devastação ambiental, há também práticas violentas de abate, que não terminam nos matadouros ou frigoríficos, porque se estendem, no caso das fêmeas, às indústrias de laticínios. Aqui, tomamos o cuidado para que esta discussão não flerte com o que contestamos anteriormente de que a natureza é algo distante e externa aos seres humanos. Afirmamos isso porque a violência que (parece) acometer animais se desdobra também sobre as mulheres, há uma relação direta entre consumo de carne e patriarcado.

A mensagem reconhecível da carne inclui a associação com o papel masculino; seu significado é reafirmado dentro de um sistema fixo de gênero; a coerência que a carne atinge como um item significativo da alimentação surge das atitudes patriarcais, incluindo a ideia de que os fins justificam os meios, de que a objetualização de outros seres é uma necessidade da vida e de que a violência pode e deve ser mascarada (ADAMS, 2018, p. 37).

A autora explica que os papéis de gênero orientam a distribuição, preparo e consumo de carne, ao passo que ela é considerada comida de homens, enquanto o vegetarianismo seria uma prática de mulheres. “Os hábitos dietéticos proclamam as distinções de classe, mas proclamam também as distinções patriarcais” (ADAMS, 2018, p. 58). Entendemos que se trata de uma discussão complexa, que envolve tradições e costumes e soam como naturais. Entretanto, a tomada de consciência da tríade composta por natureza-mulheres-violência é indispensável porque, caso contrário, podemos fomentar o privilégio daqueles que estão no topo da pirâmide, que vem sendo renovado, recorrentemente, por herança das mesmas regras. As relações de desigualdade entre homens e mulheres e homens e animais não ocorrem por acaso, foram pensadas, fundamentadas à medida que suas articulações se retroalimentassem em uma crescente constante (LERNER, 2019; ADAMS, 2018). A sociedade androcêntrica e especista justifica a exploração animal e de mulheres porque a dominação é apresentada como natural.

Quando o poder é entendido e exercido como poder de dominação, ele serve para reforçar o poder dos “de cima” sobre os “de baixo”, injustificadamente subordinados. Com a criação, manutenção ou perpetuação da concepção e prática de privilégio concedido aos “de cima” e negado aos “de baixo”, Warren afirma que aos “de cima” são dadas oportunidades que mantêm sua posição, justamente por eles estarem nela, que é negada aos “de baixo”. Com isso, não nega que aos “de baixo” também são conferidos privilégios, mas eles são consideravelmente menores. (ROSENDO, 2015, p. 49/50).

Assim, visualizamos que determinados grupos exercem poder sobre outros, os quais podem ser “terrestres ou não terrestres”, termo usado pela autora para se referir a humanos e não-humanos. Nesse contexto, citamos o Projeto de Lei nº 318/2021, que está em votação na câmara dos deputados. Criado por Paulo Bengston (PTB/PA), homem branco de classe abastada, o projeto objetiva tornar patrimônio cultural e imaterial do Brasil a criação de animais. A narrativa se torna perigosa porque reforça a exploração e favorece a fábrica de filhotes, o que aumentaria a exploração das mães não humanas, que são vistas pelo mercado capitalista como fábrica de “produtos”, que geram dinheiro.

Importante ressaltar que não tratamos da criação do pequeno agricultor, que tem como base a agricultura familiar, mas do mercado do agronegócio, que impulsiona o sistema capitalista, o tráfico de animais silvestres e não silvestres, os maus-tratos aos animais e o consumo irreflexivo de carne. A referida PL 318/2021 favorece, ainda, a existência de zoológicos, fazendinhas, dentre outras práticas de exploração animal, as quais são entendidas, à luz do projeto, como educação ambiental, normalizando e objetificando animais sem complexificar as relações provenientes destas práticas.

Como mencionado anteriormente, crescemos com a ideia de normalidade da exploração animal, seja pelo consumo ou pela domesticação, um falso sentimento de “amor” em detrimento da exploração para benefício próprio, um bom exemplo disso está no mercado da venda de filhotes, onde ocorre exploração das fêmeas para produção em massa, o que pode estar ocorrer baseada na violência indiscriminada.

São discursos, projetos de lei, práticas e comportamentos que normalizam a ideia de que o homem pode fazer com a outra espécie o que considerar necessário. Neste cenário, o consumo de carne é compreendido e disseminado como sinônimo de progresso, os animais são o que Adams (2018) denomina de referente-ausente, porque são destituídos de significado, não mais associados à vida e tratados como meros objetos – de alimento. A autora explica que as mulheres estupradas também são destituídas de sentimento, dor, significado, assim como os animais no processo de abate (ADAMS, 2018). Neste sentido, “[o] sistema de valor está imbuído na lógica da dominação na forma de uma premissa moral – a superioridade justifica a subordinação” (ROSENDO, 2015, p. 51).

Desse modo, as mulheres são equiparadas aos seres não-humanos e à natureza, logo, são pertencentes ao grupo dos “de baixo”. Já o grupo dos “de cima” é composto por homens, em especial, brancos e bem sucedidos, responsáveis pela manutenção do sistema patriarcal, que se fundamenta no sentimento de superioridade do gênero masculino sobre o feminino. As mulheres são vistas como seres domados/mandados/adestrados e explorados, são, sobretudo, consideradas incapazes de serem livres e independentes. Nas palavras de Rosendo (2018, p. 53) “[...] historicamente, pelo menos nas sociedades ocidentais, as estruturas conceituais opressoras que justificam a dominação das mulheres e da natureza não-humana têm sido machistas”.

Os sentimentos de controle e posse envolvidos nos casos de violência de gênero demonstram, assim, semelhança com aqueles que orientam as práticas de desmatamento, abate animal, poluição de rios e mares, uso de combustíveis fósseis e energia nuclear. O modelo econômico instituído é organizado pelos homens, os quais se apropriaram do desenvolvimento em escala industrial e delegaram às mulheres, à natureza, aos animais, aos rios e mares o papel

civilizatório de coadjuvantes (SANTOS; ACCORSI, 2020; COSTA, 2020). No ocidente, as mulheres são significadas como inferiores, os homens como dominantes. Elas seriam a emoção, frágeis, dóceis e domesticáveis; eles a razão, a civilidade e a bravura (ROSENDO, 2015).

4 PONTOS DE CONEXÃO DAS OPRESSÕES

Um ponto onde as opressões de conectam é no sentido de que as mulheres e os animais estariam, supostamente, a serviço do homem, pois ambos são tratados como pedaços de carne e a subserviência é justificada em prol do progresso, que favorece o masculino como espécie. No entanto, aqui cabe numa ressalva: nem todos os homens se beneficiam do sistema exploratório capitalista-patriarcal. Referimo-nos aos homossexuais, que satirizados, risíveis e subalternizados são delegados ao campo da marginalidade e da violência, assim como as mulheres e os animais. Outro ponto em que as opressões podem se conectar é o processo de apagamento e silenciamento das mulheres e dos animais, uma vez que suas perspectivas existenciais são ocultadas, com a justificativa de procriação e manutenção dos desejos masculinos (ROSENDO, 2015; ADAMS, 2018). Assim, as fêmeas (humanas e não-humanas) têm supostamente a obrigação de procriação, da maternidade compulsória, seja para consagrar-se como humana ou como alimento. No entanto, o sistema patriarcal, em que o homem ocupa um lugar de privilégio, não é novo, Lerner (2019, p. 261, grifo nosso) explica que “[é] uma criação histórica formada por homens e **mulheres** em um processo que levou quase 2.500 até ser concluído”.

Nesta perspectiva, os valores, as regras e os papéis de gênero instituíram lugares específicos, os quais foram propagados com o passar dos anos. Neste sentido, o Período Neolítico já demonstrava uma relação intrínseca entre mulheres e natureza, ao passo que, para o desenvolvimento da agricultura, os homens realizavam trocas de mulheres para evitar conflitos intertribais. Elas foram usadas como moeda porque onde havia mais mulheres, haveria mais crianças, que poderiam trabalhar no cultivo de alimentos. As mulheres eram como as terras: objetos comprados pelos homens. “‘Homens como grupo’ tinham direitos sobre as mulheres que as ‘mulheres como grupo’ não tinham sobre os homens” (LERNER, 2019, p. 262). Na perspectiva da autora, que tece uma história feminista, a escravidão tem início com os homens aprendendo a escravizar mulheres para, depois, escravizar outros homens.

As estruturas sociais estão sedimentadas na lógica machista de superioridade e exploração, foram transformadas em leis e políticas públicas, as quais foram disseminadas pelas

famílias, pela igreja, pela escola e pelas mídias. Entendemos que as leis e as políticas públicas também têm um papel importante nas tentativas de subsistência dos “de baixo” para a manutenção de suas existências, exemplo disso é a lei nº 11.340, de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que delega a toda sociedade o dever de proteger o direito à segurança, à saúde, à educação, à cultura, à moradia, ao lazer, ao trabalho, à dignidade e à vida das mulheres. Ainda como proteção dos “de baixo”, existe a Lei nº 9.605, de 1998, que legisla pela proteção ambiental descrevendo crimes e penalidades para quem cometer a degradação.

Se os moldes da igualdade, dos direitos fundamentais, da justiça e da liberdade, a partir dos quais a ética animalista e ambientalista pensa tais conceitos, não forem quebrados, qualquer proposta ética preservará os traços do machismo, ou seja, os traços da dominação dos humanos que se identificam no papel de dominantes e comandantes da vida alheia. (ROSENDO, 2015, p.15/16)

Por isso, as ações afirmativas que almejam rever as desigualdades sociais precisam levar em consideração os atravessamentos de outras categorias existenciais. Não há como discutir mulheridades sem problematizar capitalismo, assim como não é possível estudar ambiente sem refletir sobre quem são os grupos identitários que também são alvos da política da exploração. No entanto, reconhecemos que a lógica de dominação está tão enraizada nos processos da cultura e da sociedade, que não é raro visualizarmos a romantização das existências ambientais e femininas.

Em outras palavras, são disseminadas formas específicas, restritas, com tons otimistas que fogem da complexidade da realidade de ambos, que domesticam os imaginários porque tais ideias corroboram com o protagonismo masculino hegemônico. Podemos exemplificar as referidas elucubrações com as comemorações do dia oito de março, intitulado Dia Internacional da Mulher e com o dia cinco de junho, chamado Dia Mundial do Meio Ambiente. Nas duas comemorações são vistas práticas sexistas e especistas, as quais demonstram uma relação íntima entre o dia comemorativo e a cultura machista. Às mulheres são endereçadas campanhas publicitárias, discursos oficiais, presentes que determinam formas fixas de ser mulher, atreladas às flores, especialmente às rosas, romantizando uma data, que diante dos dados apresentados no início deste texto, precisa ser de discussão, de reflexão, de reposicionamento e de luta. As referidas práticas reverberam a feminilidade hegemônica, porque atrela à mulher características como doçura, fragilidade, passividade e romance.

A natureza é representada no dia cinco de junho em perspectiva parecida, em razão de ser exibida como bela e rica. É caracterizada como um espaço de contemplação. A harmonia apresentada por estes discursos esconde, sobretudo, a terra tratada como latifúndio, a sobreposição de tragédias como os casos brasileiros de Mariana e Brumadinho – ambas atacadas pela destruição da empresa *Vale*. Escondem, ainda, a grilagem, a invasão de terras indígenas, a falta de ética ambiental. Nos dois casos das datas comemorativas, o que vemos é a consagração de uma concepção cultural ancorada no capitalismo e no patriarcado, que ao esconder problematizações, beneficia aqueles que estão no topo da pirâmide social e estereotipa as mulheres e a natureza.

Para enfrentar esta realidade, propomos a acessibilidade de si, que refere-se ao enriquecimento da nossa subjetividade atrelada à natureza, não aquele enriquecimento proposto artificialmente pela hegemonia, mas sim como explicou Krenak (2019, p. 40): “O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas”. A natureza não pode ser apropriada, não pode ser organizada como querem os donos do poder; ela se auto-organiza, porque não é feita só de gente, é constituída diariamente por plantas, vulcões, ventos, pássaros que possuem suas próprias perspectivas de existência.

Importa-nos reverberar que a acessibilidade de si é, ainda, a consciência de gênero, de classe, de raça/etnia, de geração, de região, de espécie, de privilégios e de violências. É compreender que as existências não existem para *outrem*, em função de outros, mas, como conexão cosmológica, estão interligadas e podem ser invocadas para se fortalecerem, sem a necessidade de hierarquias e mecanismos de opressão (KRENAK, 2019; WALKER, 1989). “As/os animais do mundo existem por suas razões. Elas/es não foram feitos para humanos da mesma forma que pessoas negras não foram feitas para branca/o nem mulheres para homens” (WALKER, 1989, p. 268).

Por isso, ancoradas na perspectiva Ecofeminista, defendemos a interconexão entre mulheres e natureza não pela violência, pela subalternidade e pelo processo de inferiorização, mas pela força e inteligibilidade com o mundo, pois ambas se posicionam contra a concepção de vida mercadológica, contra a lógica de dominação, porque não são passivas e inertes, estão se manifestando, mas é preciso saber – ou aprender – a ouvi-las.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos, neste texto, que a natureza não está fora, que a natureza somos nós. Confirmamos, teoricamente, nossa hipótese de que as violências se conectam e fomentam o

capitalismo e o patriarcado, uma vez que os algozes têm sido os homens brancos. Ressaltamos que as mulheres e os animais não-humanos sofrem mais com as consequências do processo de degradação ambiental. Comparamos o estupro ao abate animal, porque em ambos os casos são retirados dos seres vivos os aspectos de existência. O ponto mais evidente da relação entre as opressões é que as mulheres e os animais são tratados/as como pedaços de carne, cuja existência deve se restringir a servir os desejos e os prazeres do outro.

Quando tratadas como os não-humanos e a natureza, as mulheres passam a pertencer ao grupo dos “de baixo”. Percebemos, assim, a existência de um entrecruzamento, daqueles e daquelas, na margem da exploração. Discutimos que o controle e a posse são marcas da exploração interespecie e explicamos que nem todos os homens são beneficiados pelo patriarcado. Acrescentamos que, por questões de raça e classe, alguns podem ser oprimidos pelo capitalismo, na mesma medida que há mulheres que usufruem dos benefícios do capitalismo enquanto são violadas pelo patriarcado. A complexidade das violências são deixas para outros textos e outras reflexões. Por enquanto, para enfrentar a crueldade sofrida, cunhamos a expressão acessibilidade de si, em que a subjetividade associa-se à natureza, o que requer consciência de classe, gênero, raça/etnia, geração e, ainda, espécie.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Carol J. **Política sexual da carne: uma teoria feminista-vegetariana**. São Paulo: Alaúde, 2018.

COSTA, Cristiane. Rede. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 43-60.

COSTA, Maria da Graça. Agroecologia, ecofeminismos e bem viver: emergências decoloniais no movimento ambientalista brasileiro. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p. 284-297.

ELOI, Carla Luã. **Não se nasce Malévola, torna-se: a representação da mulher nos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1996.

GUDYNAS, Eduardo. **Direitos da natureza: Ética biocêntrica e políticas ambientais** São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LESSA, Patrícia; TOSO, Sarah Mendes. Narrativas visuais em campanhas de cerveja: sexismo, especismo e racismo. In: LESSA, Patrícia; GALINDO, Dolores (orgs). **Relações multiespécies em Rede**: feminismos, animalismos e veganismo. Maringá: EDUEM, 2017, p. 21-36.

ROSENDO, Daniela. **Sensível ao cuidado**: uma perspectiva ética ecofeminista. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

SAINI, Angela. **Inferior é o car*lho**: eles sempre estiveram errados sobre nós. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2018.

SANTOS, Ana Cláudia Aragão; ACCORSI, Fernanda Amorim. Entre florestas e mulheres: as violências que se conectam. **Anais...** II Jornada norte-nordeste de gênero e sexualidade na Educação Profissional & II Colóquio Marielle Franco. 2020. Disponível em: <<https://corposinterseccionais.blogspot.com/2020/10/resumo-entre-florestas-e-mulheres.html>>. Acesso em 24 set. 2021.

WALKER, Alice. **Prefácio**. In: SPIEGEL, Majorie. The dreaded comparison. London: Heretic Books, 1989.

ERA UMA VEZ AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS

Mabel Gislaïne Menezes da Silva¹
Fernanda Amorim Accorsi²

RESUMO

O presente trabalho consiste na revisão de literatura do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que será defendido em dezembro de 2021 na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Apresenta problematizações acerca das representações femininas e o papel educacional dos filmes da Disney, especialmente Branca de Neve e os Sete Anões. Tem como objetivo discutir teoricamente os contos de fadas, na perspectiva dos estudos de pedagogias culturais e modos de endereçamento. Analisa os arquétipos femininos e pergunta: como a mídia pode educar as feminilidades através de suas produções? Visualizamos que as representações femininas culturais dos filmes de animação envolvem um amor romântico, a juventude, a heterossexualidade, a pele branca e estão ligadas a um ideal de comportamento e beleza. Compreendemos que a educação não está restrita às escolas, em razão das mídias oferecerem modos repetitivos de existência das princesas e dos príncipes, os/as quais podem servir de inspiração para a confecção identitária de quem assiste desatentamente os filmes.

Palavras-chave: Disney. Gênero. Pedagogias Culturais. Princesas.

ABSTRACT

The present work consists of a literature review of the Final Course Paper (TCC) which will be defended in December 2021 at the Federal University of Sergipe (UFS). It presents questions about female representations and the educational role of Disney films, especially Snow White and the Seven Dwarfs. It aims to theoretically discuss fairy tales from the perspective of cultural pedagogy studies and addressing modes. It analyzes the female archetypes and asks: how can the media educate femininities through their productions? We see that the cultural female representations of animated films involve romantic love, youth, heterosexuality, white skin and are linked to an ideal of behavior and beauty. We understand that education is not restricted to schools, because the media offer repetitive modes of existence for princesses and princes, which can serve as an inspiration for the creation of identity for those who inattentively watch the films.

Keywords: Cultural Pedagogies. Disney. Gender. Princesses.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta as discussões iniciais do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Prof.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Prof. Alberto Carvalho. mabelgislaïne@gmail.com.

² Professora doutora do Departamento de Educação (DEDI), da Universidade federal de Sergipe (UFS), líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA). accorsiifer@gmail.com

Alberto Carvalho, que será defendido em dezembro de 2021. Nele, problematizamos a importância dos contos de fadas na formação das subjetividades das crianças.

Os referidos contos podem ser o primeiro contato das crianças com a leitura, com o mundo do faz de conta, de princesas, príncipes, madrastas e finais felizes. Podem, ainda, despertar a ludicidade necessária para a formação da imaginação na infância. Nosso objetivo é discutir teoricamente os contos de fadas, as pedagogias culturais e os modos de endereçamento. Para isso, apresentamos a revisão de literatura do TCC e perguntamos: como a mídia pode educar as feminilidades através de suas produções?

A propagação desses contos se deu com a tradição oral no século XV. Segundo Mayara Oliveira (2018), eles sofreram influências do contexto social e autores como Perrault, Andersen e os irmãos Grimm ganharam prestígio após lançarem essas histórias dando-lhes um ar mais romântico e com pouca violência, contribuindo, assim, com a moralização e educação das crianças.

No final do século XIX, em 1895, foi inventado, na França, o cinema, tem-se, assim, origem uma outra maneira de difusão desses contos. Entra em cena em 1923 o estúdio de animação Walt Disney, as suas contribuições para o universo infantil e as adaptações feitas pela Walt Disney propagandearam e imortalizaram os contos de fadas (ZUMAËTA, 2016).

Branca de Neve e os Sete Anões, por exemplo, é uma dessas versões consagradas. O conto dos irmãos Grimm deu vida ao filme estadunidense em dezembro de 1937, cujo gênero de animação musical, romance e aventura, foi o primeiro longa-metragem feito pelo Estúdio Disney e o primeiro filme dos chamados clássicos da Disney, por isso o escolhemos como objeto de estudo.

Essas imagens e modelos de princesas e príncipes produzem e educam as crianças, tendo em vista que a cultura é uma construção social e subjetiva do sujeito. A educação não está restrita às escolas, às universidades, à igreja ou à família, ela ocorre nas diferentes experiências que as pessoas vivenciam, as quais são atravessadas por relações de poder, de gêneros, de classes e raças. Logo nos filmes há interiorização das relações, que são endereçadas no interior do saber, para qual e para quem a história do filme foi direcionada (GIROUX *apud* CECHIN, 2014).

Partindo do entendimento sobre o papel da mulher e o que vem a ser mulher dentro da sociedade e das culturas, analisamos a construção dos “padrões” femininos nos filmes de princesas produzidos pelo estúdio de animação Walt Disney, que destacam uma cultura predominante de raça, gênero, sexualidade, identidade e família atreladas à hegemonia. (LISITA; FERNANDEZ, 2017).

Observamos a capacidade dos filmes de animações de estabelecerem relações com a realidade, de configurarem espaços de construção de identidades, instituindo discursos conservadores sobre os papéis de gênero, onde, cada um possui sua função sexista específica, logo homens são naturalmente fortes, enquanto as mulheres são sempre frágeis e gentis. A Disney e suas criações possuem arquétipos baseados “[...] na primazia do homem branco e dos valores patriarcais, coloniais capitalistas e conservadores” (LISITA; FERNANDEZ, 2017, p. 954). A Disney não produz apenas animações, ela produz uma série de produtos de modo que um venda o outro, que de alguma forma são endereçados na tentativa de construir a identidade dos sujeitos.

2 QUEM ESSE FILME PENSA QUE VOCÊ É?

Conforme o aporte teórico das pedagogias culturais acessado em Accorsi (2018), Soares (2008), Sabat (2001), Wagner e Sommer (2007), bem como sobre a Disney por Cechin (2014), Lisita e Fernandez (2017), e contos de fadas por Oliveira (2018), Zumaêta (2016), e modos de endereçamento por Elsworth (2001), entendemos a relevância de estudar as mídias como práticas culturais educativas.

As escolas não podem ignorar os efeitos produzidos por outros locais pedagógicos, pois, esses espaços produzem significados a respeito de família, sexualidade, gênero, raça, consumo, entre tantos outros. Significados que normalizam e fixam atribuições da vida social produzindo sujeitos e suas identidades, porque orientam comportamentos, estilos de vida e modos de ver o mundo (ACCORSI, 2018). Há uma crescente profusão de imagens, em que as crianças estão imersas, onde elas podem aprender seus modos de pensar, agir e ser, assim, os filmes da Disney têm a pretensão de ensinar o que é considerado correto, adequado, normal, aceitável conforme as premissas culturais que ela institui como verdadeiras.

Nos filmes, as mensagens são endereçadas às crianças, aos/às jovens, aos/às adultos/as. Elas fornecem elementos para o público construir a subjetividade, elencando histórias que geram encantamento e identificação. Entretanto, os sujeitos não são alvos de manipulação, são, sobretudo, alvo de sedução porque acessam posições já costumeiras e apreendidas em outras esferas da cultura.

Da mesma forma, existe uma “posição” no interior das relações e dos interesses de poder, no interior das construções de gênero e de raça, no interior do saber, para a qual a história e o prazer visual do filme estão dirigidos. É a partir dessa “posição-de-sujeito” que os pressupostos que o filme constrói sobre quem é o seu público funcionam com o mínimo de esforço, de contradição ou de deslizamento. (ELSWORTH, 2001, p.15)

Logo, o filme trabalha com desejos, personagens, tramas que contornam o imaginário das pessoas, as quais, por identificação, se sentem contempladas ao assistir à história. Segundo Sabat (2001), essas estratégias visam atingir o/a telespectador/a a partir de um currículo cultural, que é construído através das relações sociais que os mesmos meios constroem. Através dos filmes, propagandas, imagens, entre outros, é possível ver como estão sendo elaboradas as concepções de relações de gênero pela sociedade, quais os significados que estão ligados às mulheres e aos homens, “[...] ou quais os significantes mais diretamente relacionados aos comportamentos masculinos e femininos desejados socialmente” (SABAT, 2001, p.14).

Portanto os filmes possuem uma dupla possibilidade criativa, pois constroem os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, mas também são feitos para dialogar com que o foi construído e está dissipado como adequado, aceitável, correto e viável (ACCORSI, 2018). Nesse processo, a cultura estabelece uma relação com a pedagogia, por meio das representações escolhidas para circularem são formadas as identidades dos sujeitos.

Assim, para além das salas de aula, as crianças e jovens possuem à sua disposição os reinos mágicos de fantasias animadas, realidades virtuais, personagens-heróis que servem para entretenimento, mas que são produzidos por corporações que embutem culturas, ideologias de empresas e valores de vida em nome de um mercado livre (SOMMER e WAGNER, 2007, p.5).

Os filmes da Disney fazem sucesso, pois simulam imaginação, fantasia, prazer e a dominação da cultura de “massa”, reproduzem um conceito de inocência e saudável aventura que as famílias não criticam nem analisam, porque soam como aceitáveis. No entanto, nem tudo é magia, inocência e faz de conta nessas histórias de envolvimento emocional com finais felizes e padrões definidos de beleza e gênero da Disney, pois ela institui consumo de bens e serviços, na mesma perspectiva que saturam as crianças de verdades que ela mesma criou. “As crianças experimentam a influência cultural da Disney através de uma confusão de representações e de produtos encontrados em vídeos domésticos, *shoppings*, filmes educacionais, bilheterias, programas populares de TV e restaurantes familiares” (GIROUX, 2001, p. 91). Não são meras fantasias, entretenimento e aventuras experienciadas, são modelos de família, de sucesso, de infância, de juventude, de velhice, de futuro acessados pelas crianças e advindas da perspectiva de mundo estadunidense.

3 WALT DISNEY E OS CONTOS DE FADAS

A Disney utiliza das imagens de princesas indefesas e de homens viris para criar significantes e ensinar sobre supremacia branca e cultura ocidental.

As representações midiáticas não apenas divertem, mas estabelecem significados, valores e gostos que atuam na constituição da identidade da criança e do jovem, porque ensinam maneiras de ser, de pensar, de se ver e de agir em sociedade. Consideramos como educativa a mídia impressa, TV, filmes, museus, desenhos, publicidade, internet, fotos e outras (SOMMER e WAGNER, 2007, p.1).

São ensinamentos que vêm com teor de prazer ainda que “[...] este prazer tem de ser comprado” (GIROUX, 2001, p. 95). Os saberes são configurados pela mídia, que estabelece determinadas posições de sujeito, uma “[...] modalidade de educação que, em nossa época, tem ficado a cargo de outras práticas culturais e/ou instituições que não a escola, no âmbito dos estudos culturais temos chamado de pedagogias culturais” (SOMMER e WAGNER, 2007, p.2).

Os processos educativos não estão limitados às salas de aulas, isto é, a educação também é exercida a partir dos artefatos da cultura visual, como por exemplo a Disney.

A noção de pedagogia cultural possibilita considerar como educativos a mídia impressa, programas de televisão, filmes, desenhos animados, museus, publicidade... Educativos porque nos ensinam determinadas formas de ser, de se ver, de pensar e agir sobre as coisas e sobre os outros. Educativos porque tais produções e artefatos culturais, ao colocarem em circulação determinadas representações (seja de que natureza for), vão se constituindo como materiais a partir dos quais as crianças, jovens e adultos vão construindo suas identidades de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia (SOMMER e WAGNER, 2007, p.2).

Observa-se como as pedagogias culturais e os modos de endereçamento educam as crianças para a vida em sociedade, orientando também as identidades de meninos e meninas no seu processo de construção de significados e papéis de gênero. Neste sentido, o príncipe precisa ser branco, bem vestido, viril; a princesa também é branca, doce, vulnerável e paciente. Vemos que a confecção dessas(es) personagens apresenta modos ideais de masculinidade e de feminilidade, “[...] por estarem presentes na cultura lúdica infantil, é preciso que se problematize a pedagogia cultural das princesas, que apresentam modos de subjetivação das crianças, ensinando-as sobre o ‘mundo encantado Disney’” (CECHIN, 2014, p.132).

Através das referidas representações as crianças e os/as jovens vão internalizando valores e ideais sobre mulher, família, trabalho, diversão, alegria, relacionamentos amorosos de maneira sutil. Inclusive os signos e os significados vêm à tona como diversão, ludicidade e passatempo. Quanto mais dócil e gentil o(a) personagem, maior a tendência das crianças se afeiçoarem a ele(a). Entretanto, vale ressaltar que apesar dessa identificação, as “[...] crianças

também são dotadas de gostos próprios e de formas particulares de ressignificar esses(as) personagens em suas vidas cotidianas” (LISITA; FERNANDEZ, 2017, p. 958).

Ainda que os filmes enderecem o conteúdo, as posições de sujeito podem oscilar e o/a espectador/a não pode ser considerado/a passivo/a e inerte na perspectiva dos Estudos Culturais, uma vez que ele/a pode encontrar formas de ver, pensar e interpretar o filme, as quais não foram esperadas/estabelecidas pela produção (ACCORSI, 2018).

Entretanto, reconhecemos, conforme Soares (2008), que as educações ocasionadas pelas mídias no cotidiano das crianças e dos/as jovens constroem identidades sexuais e de gênero, e esse poder de representação é feito de modo estandardizado, ou seja, a “[...] centralidade da cultura na produção de nossas identidades e subjetividades envolve pensar como somos construídos num mundo de significações, por quais representações nos sentimos interpelados” (SOARES, 2008, p.49).

Assim existem diversas narrativas, linguagens e contextos apresentados nos mais variados campos de poder e representações, onde agem na intenção de capturar e ensinar o sujeito nas suas subjetividades. Esses mesmos discursos idealizam sujeitos e criam identidades através dessas imagens e discursos enraizados.

O desenvolvimento dos meios de comunicação e sua introdução na produção cultural têm fornecido “modelos” de como ser homem ou mulher, de comportamentos aceitos ou não. A mídia tem constituídos sentidos para a construção de gênero, sexualidade, raça e outras identidades culturais. As mudanças produzidas pela mídia constituem novas posições de sujeito e novas identidades sociais para as pessoas (SOARES, 2008, p.50).

As práticas exercidas pela mídia oferecem com naturalidade um “padrão”, construído através dos tempos, por diferentes instituições, o que pode dificultar a compreensão das representações midiáticas e como elas categorizam gênero e sexualidade.

Através de tais representações, as crianças e jovens vão internalizando valores e formas muito específicas de se pensar o social, o individual, o público, o privado. A rigor trata-se de pedagogias que operam pela sedução, que colonizam o desejo, que capturam indivíduos e produzem formas padronizadas de sujeito (SOMMER e WAGNER, 2007, p.2).

As histórias recriadas e animadas pela Disney fazem parte dessas representações, a “Walt Disney é um ‘império’ que poderia ser dispensado de apresentações, pois seus produtos estão presentes no cotidiano das crianças e muitos de nós cresceram alimentados por seu ‘mundo de sonhos’ (CECHIN, 2014, p.133). As princesas representadas nesses contos clássicos da Disney, aqui visualizada pela Branca de Neve, traz um ideal feminino de beleza, a princesa

não é protagonista da sua história e fica à espera de outro personagem, no caso, o príncipe, para ser salva e, assim, poder ser feliz para sempre.

“Elas apresentavam bom comportamento e passividade inclusive não agiam para transformar os seus destinos e as suas vidas, cabendo essa tarefa aos animais, as fadas madrinhas e outros personagens” (CECHIN, 2014, p.137). Logo, é sempre o outro que controla a vida – e o destino – da princesa, o que pode sugerir a incapacidade de fazê-lo por si mesma.

São estereótipos de gênero que endossam modos específicos de existência e “[...] designa as fórmulas simplificadas pelas quais certos grupos culturais e sociais são descritos” (SILVA, 2010, p.50), bem como articulam uma relação de poder, uma generalização sobre comportamentos e características de um indivíduo, que se estabelecem na relação dos seres humanos com o meio em que vivem, e espalham-se entre os diversos grupos.

Muito mais do que seduzir o/a consumidor/a, ou induzi-lo/a a consumir determinado produto, tais pedagogia e currículo culturais, entre outras coisas, produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder (SABAT, 2001, p.9).

A constante exposição das pessoas aos meios de comunicação, os corpos, as expectativas e os sonhos, causa uma maior reprodução dos comportamentos neles veiculados, principalmente quando o/a espectador/a é criança, que está em processo de construção inicial de identidade. Entretanto, como a identidade é uma construção contínua, apta a ser revista, repensada e alterada, os/as adultos/as não estão isentos/as das seduições midiáticas, em razão da interpelação não ter geração específica para acontecer.

A identidade está intimamente associada à representação. Ela se produz e se constitui em processos de representação. Isso implica complexas negociações, adesões e rejeições que se dão em relações de poder. O processo de aquisição de identidade não é fixo, não é um produto acabado, é um processo que está sempre sendo refeito. É um processo que se articula a categorias abrangentes como sexualidade, gênero, classe (SOARES, 2008, p. 51-52).

As representações femininas culturais envolvidas nas imagens e nos filmes de animação envolvem um amor romântico, a juventude, a heterossexualidade, a pele branca e estão ligadas a um ideal de comportamento e beleza, com a intenção de ensinar às crianças o que é certo e errado. E podem anular as questões complexas de diferenças culturais e lutas sociais. Através dessas representações é possível retratar os modelos femininos e os ícones de consumo ideais às crianças em processo de construção de identidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização das imagens se faz importante, pois a maioria das representações nos filmes de princesas da Disney oferecem, de forma repetida, uma gama estreita e sistemática enviesada de posições de sujeito. O que pode anular outras perspectivas e experiências sociais, culturais, de gênero, raça, classe, corpo e etnia. Contribuindo assim para relações desiguais de poder na formação das subjetividades e identidades específicas.

Discutimos que a educação está além dos muros das escolas, onde os artefatos culturais, ao colocarem em circulação determinadas representações, operam pela sedução na construção da identidade do sujeito. Visualizamos como as Pedagogias Culturais instituem significados e sentidos nos contos de fada, bem como problematizamos possíveis endereçamentos dos filmes às infâncias. As mídias podem educar sobre feminilidades e masculinidades, porque oferecem modos repetitivos de existência das princesas e dos príncipes, os/as quais podem servir de inspiração para a confecção identitária de quem assiste desatentamente os filmes.

A partir das figuras das princesas foi possível observar um panorama sobre ser mulher na sociedade, pois além de ícone de consumo, os modelos femininos que devem ser apresentados às crianças, desde tenra idade, são passivos e dependentes. No filme Branca de neve e os Sete Anões, a mulher é colocada em um lugar de submissão, beleza, satisfação e obediência à figura masculina, enquanto o homem é exposto como o único que pode salvá-la e fazê-la feliz para sempre. Sendo destinado às mulheres que seu “final feliz” só ocorrerá se conseguir se encaixar nos padrões de feminilidade, que lhes são vinculados desde a infância através das representações que lhe são propagadas.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim. Professoras, levem mulheres à sala de aula: do jornalismo violento à prática pedagógica filógena. 2018. 159 f. **Tese** (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5856/1/Fernanda%20Amorim%20Accorsi_2018.pdf. Acesso em: 13 de set. 2021.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz. O que se aprende com as princesas Disney? **Revista Zero-a-seis**, v.1 n.29, p. 131-147, jan-jul 2014.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. da. **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.

GIROUX, Henry A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? *In*: STEINBERG, Shirley R. KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 87-107.

LISITA, Ana Carolina; FERNANDEZ, Tatiana. Quando crescer quero ser princesa: a construção de gênero nos filmes de princesa da Disney. *In*: **I Seminário Internacional de Investigación en Arte y Cultura Visual**. Montevideu: 2017. p. 954 -960.

OLIVEIRA, Mayara Monteiro Ezedin. Contos de Fadas e o Desenvolvimento da Imaginação. 2018. 43f. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogiapresencial/MAYARAMONTEIROEZEDINDEOLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 28 de Jun. de 2021.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 09-21, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000100002>>. Acesso em: 30 de Mai. de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Rosângela. Pedagogias culturais produzindo identidades. **Educação para a igualdade de gênero**. Salto para o futuro, p.47-53, Ano XVIII - Boletim 26 - Novembro de 2008.

WAGNER, Irmo; SOMMER, Luis Henrique. **Mídias e Pedagogias culturais**. ULBRA, 2007. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2007/artigos/pedagogia/262.pdf>. Acesso em: 30 jun 2021.

ZUMAÊTA, Leticia Oliveira. Representação feminina em contos de fadas: uma análise das personagens de três histórias infantis e suas adaptações. **Trabalho de Conclusão de Concurso** (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 81. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21302>. Acesso em: 29 de Jun. de 2021.

MASCULINIDADE TÓXICA: EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS GÊNEROS E REPRESENTAÇÃO NA CULTURA VISUAL

Maria Vitória Neri Pereira¹
João Paulo Balisnei²

RESUMO

As crianças convivem em espaços físicos e simbólicos repletos de imagens de diversos tipos que perpetuam paradigmas sobre como devem se comportar, agir ou falar. Partindo do pressuposto de que os artefatos culturais oferecem às crianças, jovens e adultos/as imagens com as quais podem ou não se identificar, observamos que, socialmente, têm se utilizado de estratégias para dividir as pessoas a partir dos gêneros. Tendo em vista os artefatos da cultura visual e os atravessamentos de gênero que eles promovem especificamente quanto às identidades masculinas, neste artigo, que é um recorte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), propomos o seguinte objetivo: traçar considerações iniciais a respeito de masculinidades, infâncias e cultura visual. Para tanto nos debruçamos sobre os fundamentos dos Estudos da Cultura Visual e dos Estudos de Gênero.

Palavras-chave: Cultura Visual. Educação. Imagem. Infâncias. Masculinidades.

ABSTRACT

The children live in physical and symbolic spaces full of different types of media that perpetuate paradigms about how they should behave, act or speak. Assuming that animations offer children, teenagers and adults images with which they may or may not identify, we observe that these artifacts of visual culture have used strategies to divide their audience based on genders. Considering the artifacts of visual culture and the gender crossings that they specifically promote regarding male identities, in this article, which is an excerpt from the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), we propose as an objective: outline initial considerations a respect for masculinities, childhoods and visual culture. Therefore, we will focus on the foundations of Visual Culture Studies and Gender Studies.

Keywords: Education. Image. Infancy. Masculinities. Visual culture.

1 INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, as crianças convivem em espaços físicos e simbólicos repletos de imagens advindas de diversos tipos de mídias que perpetuam paradigmas sobre como um grupo de pessoas deve se comportar, agir ou falar. Se mesmo pequenos objetos desde tempos antigos, como bonecas de pano e peões de madeira, já sugeriam de maneiras categóricas a qual categoria meninos e meninas pertenciam de acordo com o gênero que lhes fora atribuído no nascimento, supomos, então, que na contemporaneidade, quando tudo é ainda mais colorido e as práticas de

¹ Bolsista no Programa de Iniciação Científica com Bolsa (PIBIC) pelo processo 1527/2021. Graduanda de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá. Membro do grupo de pesquisa em Arte, Educação e Imagens (ARTEI). ra116989@uem.br.

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá. Coordenador do grupo de pesquisa em Arte, Educação e Imagens (ARTEI). jpbalisnei@uem.br.

consumo e acesso aos bens materiais são mais intensas, essas tentativas de generificação sejam ainda mais influentes e corriqueiras.

Partindo do pressuposto que as animações oferecem às crianças, jovens e adultos/as imagens com as quais podem ou não se identificar, observamos que esses artefatos da cultura visual têm se utilizado de estratégias para dividir seu público, a partir dos gêneros. Para tanto, recorrem às preferências e gostos visuais que não são inatos às crianças, pelo contrário, são estabelecidos pela sociedade, família, escola, religião e inclusive pela própria mídia. Mesmo que considerados por muitos/as como uma influência realizada indiretamente e envolta pelo manto de “inocência” atribuído por vezes às infâncias, os desenhos animados, juntamente com outras mídias, contribuem para a constituição identitária das crianças, indicando-lhes, dentre outras coisas, maneiras específicas para assumir e vivenciar seu gênero. Nesse ponto, concordamos com Eunice Aita Isai Kindel (2002, p.6), quando argumenta que as animações agem “[...] colocando e fixando determinadas identidades e padrões culturais, ou seja, atuando na contemporaneidade como uma Pedagogia Cultural”. O conceito de Pedagogia Cultural ao qual a autora se refere é explicado por Joanalira Corpes Magalhães (2008) como processos que procuram ampliar a noção de educação para além do ambiente escolar, contemplando outros espaços sociais que implicam a produção e intercâmbio de significados e conhecimentos. Sobre isso, a autora infere que as diversas práticas culturais “[...] passam a ser tomadas como instâncias educativas que produzem ideias, representações e identidades culturais, sendo, desse modo, constitutivas dos sujeitos” (KINDEL, 2003, p. 12).

Apoiados no conceito de pedagogias culturais, concordamos também com Susana Rangel Vieira da Cunha (2014, p.4) que explica que “[...] os significados sobre o mundo social também são criados e negociados através das imagens visuais veiculadas pelos diferentes tipos de tecnologias visuais”. Para a autora, o conceito permite analisar a relação de ensino através das mídias, evidenciando que os mesmos meios de comunicação que perpetuam estereótipos e paradigmas também podem instigar e questionar os mesmos parâmetros já pré-estabelecidos.

No que tange à educação escolar, embora a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) estabeleça a importância de permitir que as crianças experienciem diferentes vivências e que seus territórios culturais e sociais sejam expandidos para além daqueles fornecidos pelo núcleo familiar, na prática, isso não parece acontecer. Se por um lado a BNCC (BRASIL, 2018, p.36) determina que as “[...] propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar”, segundo Cunha (2014), a educação escolar, de modo geral, tem apresentado às crianças

referências visuais de masculinidades e feminilidades muito restritas e que, inclusive, correspondem àquelas já oferecidas pelas mídias e pelo núcleo familiar.

Especificamente sobre as questões afetas às identidades de gênero, concordamos com Guacira Lopes Louro (1997, p.19) quando caracteriza o gênero como um “[...] conceito [que] pretende se referir ao modo como as características são compreendidas e representadas, ou, então, como ‘são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico’”. Para a autora, assim como a sexualidade, o gênero é aprendido a ser vivido na cultura, através dos discursos dos movimentos sociais, dos múltiplos dispositivos tecnológicos e das manifestações repetidas, censuradas e valorizadas pela cultura visual, pelas famílias, pelas religiões e pelas intervenções escolares, por exemplo. A autora demonstra esta relação através das próprias investigações dos movimentos feministas que, ao questionarem a relação das mulheres em suas atividades com o trabalho doméstico e fora de casa, por exemplo, acabaram por modificar as noções de feminilidades (e consequentemente de masculinidades) no século XX. A isso acrescentamos que os estereótipos de gênero podem ser reforçados pelos pais, mães e outros/as familiares, inclusive antes mesmo de as crianças possuírem a capacidade de decidirem por si próprias.

Quando temáticas polêmicas e necessárias à sociedade, como o machismo, a misoginia, o patriarcado e a LGBTfobia são abordadas por artefatos da cultura visual ligados à diversão e ao entretenimento, oportunizam debates, questionamentos e conscientizações sobre elas. Nesse ponto, como justificativa científica, apoiamo-nos em Kindel (2003, p. 26) que argumenta que as mídias, em suas variadas expressões, têm atuado como dispositivos pedagógicos, isto é, “[...] não são mais vistas simplesmente por seu papel de retratarem realidades, de contarem fatos e sim também por sua possibilidade de construir e de ensinar sobre realidades novas”. Ademais, em um nível social, a necessidade de abordar essas temáticas se mostra evidente quando nos debruçamos sobre os seguintes dados. O Brasil, de acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil - ANTRA, só no ano de 2020, “[...] assegurou para si o 1º lugar no *ranking* dos assassinatos de pessoas trans no mundo, com números que se mantiveram acima da média” (ANTRA, 2020, p.7). Em 2020, a ANTRA relatou mais de 170 registros de assassinatos de mulheres transexuais no Brasil.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa do Programa de Iniciação Científica com Bolsa – PIBIC³, ainda em estágio inicial. A pesquisa de PIBIC tem como título *(Des)enrolando nós: Discussão sobre masculinidade tóxica e (des)construção de gênero no curta-metragem Purl*

³ Número do processo: 1527/2021. Origem da bolsa: Fundação Araucária.

(2019) (PEREIRA, em andamento) e traz como objetivo analisar o curta-metragem *Purl* (2019), relacionando suas cenas, imagens e discursos às relações de gênero, com ênfase na concepção de masculinidade tóxica. *Purl* (2019) é um curta-metragem, criado pela *Pixar* e escrito e dirigido por Kristen Lester. Conta a história de uma novela de lã, chamada *Purl*, que representa uma personagem feminina e que consegue um emprego em uma empresa onde trabalham apenas homens. Em meio a piadas machistas e misóginas, ela tenta se encaixar no novo emprego. Sendo este artigo um primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa de PIBIC, nele, nos propomos o objetivo de traçar considerações iniciais a respeito de masculinidades, infâncias e cultura visual.

2 METODOLOGIA

Teórica e metodologicamente, debruçamo-nos sobre os Estudos da Cultura Visual, um campo de investigação que, de acordo com Luciana Borre (2010), apresenta em sua composição, discussões sobre a cultura, procurando legitimar a produção de grupos que não se encontram na supremacia de expressões culturais considerada hegemônicas, além de repudiarem concepções dicotômicas que distinguem cultura erudita e cultura popular como concepções, respectivamente, de alta e baixa cultura. Mais especificamente no contexto da educação, os Estudos da Cultura Visual refletem sobre questões relacionadas à escola e sobre tudo aquilo que envolve a constituição dos sujeitos que participam dela, questionando práticas educativas na tentativa de ressignificá-las.

Há uma importância considerável na concepção pedagógica dos Estudos da Cultural Visual, a qual, ainda conforme Cunha (2004, p.44), possibilita “[...] aos estudantes e professores a construção de referenciais e conceitos, bem como [os/as incentivam] a desenvolver uma atitude crítica acerca da cultura visual”. A autora explica que os Estudos da Cultura Visual partem de uma perspectiva crítica em relação às imagens do cotidiano e que, contemplando-as, os/as professores/as e alunos/as lidam não somente com aspectos estéticos e artísticos, mas também com questões históricas, políticas e identitárias. Esse campo estimula, assim, mudanças que objetivam transformações sociais em prol da igualdade e do respeito em várias instâncias, como aquelas que promovem a diversidade religiosa, étnico-racial, de sexualidade, de gênero e outras existências que não correspondem à norma estabelecida.

A partir do preceito de que “[...] os artefatos culturais/visuais proporcionam satisfação às crianças, exercem pedagogias, elaboram nossos modos de ver e nossos posicionamentos sobre as identidades de gênero” (CUNHA, 2010, p. 17), concordamos as imagens ensinam,

consequentemente podendo utilizá-las para que haja a possibilidade com que as crianças possam desconstruir dos significados inscritos nelas.

No que diz respeito à estrutura deste texto apresenta como desenvolvimento o tópico a seguir, intitulado, *Masculinidade Tóxica: Investigação das associações culturais entre gêneros e representação*, a partir do qual questionamos os esquemas de representação que permeiam a construção visual dos gêneros. A partir dos Estudos das Masculinidades e Estudos da Cultura Visual, enfocamos as definições sobre masculinidades e problematizamos como certas práticas culturais perpetuam aspectos que podem ser constituintes do que chamamos de masculinidade tóxica.

3 ANÁLISE DAS ASSOCIAÇÕES CULTURAIS ENTRE REPRESENTAÇÕES E GÊNEROS

Em 2021, ocorreu uma grande polêmica nas redes sociais referente à publicação do Ministério da Educação da China sobre planos para “cultivar a masculinidade” em meninos desde o jardim infância até o Ensino Médio. De acordo com o governo chinês, a “feminilização” dos meninos chineses tem ameaçado o desenvolvimento e sobrevivência do país. Portanto, a iniciativa, como informa uma reportagem do VEJA (2021)⁴, propõe a contratação e formação de mais professores homens na área de Educação Física, obrigatoriedade da educação em saúde, mais avaliações da capacidade física dos alunos, entre outras frentes. Muitos/as internautas das redes criticaram a medida como machista e sexista, contudo, mídias relacionadas ao governo chinês parabenizaram a ideia e subjugaram, principalmente, as celebridades masculinas chinesas por seus traços delicados e bem tratados. Nesse caso, referiam-se que os cantores pop chineses do sexo masculino se inspiram no gênero de estilo musical da Coreia do Sul, o K-Pop, onde os ídolos optam pelo uso de maquiagem e roupas andrógenas. As estrelas adotam um visual com estilo mais “gentil” e por isso é conhecido como “masculinidade suave”. Também utilizam muitas vezes acessórios considerados para o público feminino como brincos e cabelos.

A partir dessa primeira demonstração de uma situação envolvendo a temática de masculinidade, iniciamos a discussão sobre o artigo “*Faça como homem*”: cultura visual e o projeto de masculinização dos meninos (2021), escrito por João Paulo Baliscai e Susana Rangel Vieira da Cunha, e apresentamos atravessamentos visuais e teóricos referentes ao assunto.

⁴ Disponível em <<https://veja.abril.com.br/mundo/china-propoe-ensino-de-masculinidade-para-evitar-troca-de-papeis-de-genero/>>. Acesso em 14 de ago. de 2021.

O autor e autora formulam, inicialmente, o conceito de Projeto de Masculinização do Meninos, composto por características recorrentes na educação das crianças do sexo masculino como uso da força e violência para resoluções dos conflitos. O conceito se refere a um conjunto de ações e enunciados direcionados aos meninos e às pedagogias culturais que aparecem, desde seu nascimento, para que assumam habilidades, comportamentos e interesses baseados no que a sociedade prioriza como “apropriados” a estes sujeitos. No texto, utilizam-se dos Estudos das Masculinidades para distinguir e problematizar enunciados culturais que concedem características restritas e estereotipadas a diversas identidades e formas que as masculinidades podem alcançar. Além disso, esse campo teórico promove tentativas de diversificação dos referencias de masculinidades com os quais homens e meninos podam se identificar.

Baliscei e Cunha (2021) apresentam casos de violência de adultos homens contra meninos⁵, para expor a maneira com que os corpos adultos exibem terror psicológico e violência através da efetivação das agressões e dos modos como se dirigem aos corpos vulneráveis das crianças. Enverando, dessa maneira, não só os projetos de masculinização que atingem os envolvidos nas situações mencionadas, como também as demais crianças que presenciaram os episódios de agressão. Para a educação de meninos, conforme explicam, é recorrente a utilização de frases como “homem não leva desaforo para casa”, “não deve fugir de uma briga sem revidar”, “sempre há que revidar a agressão”, “precisa sempre ganhar” e outras que, substancialmente, são reflexos do que denominam como projeto de masculinização dos meninos.

Utilizando de um modelo de representação visual para demonstrar uma situação parecida, a cena do filme *Palmer* (2021)⁶ que envolve o protagonista, Eddie Palmer⁷ um homem adulto e que corresponde às normas de masculinidade valorizadas socialmente. No filme, Palmer cuida de Sam⁸ um menino doce, gentil e romântico que contradiz as consideradas normas de masculinidades quando, por exemplo, se interessa por artefatos na cor rosa e tematizados por fadas e princesas. Em uma cena em que Sam é insultado por colegas da turma, todos meninos, Palmer, o homem adulto, encoraja-o a recorrer a atitudes agressivas para resolver o problema, aproximando-se, assim, daquilo do projeto de masculinização dos meninos.

⁵ Por exemplo, um ocorrido em que um padrasto chutou um menino de 4 anos de idade após a criança ser expulsa da creche por comportamento agressivo.

⁶ O filme conta a história de Eddie Palmer, um homem que, ao retornar para sua casa para retomar sua vida, cria um vínculo com um garoto de um lar problemático, chamado Sam.

⁷ Interpretado por Justin Timberlake (1981--).

⁸ Interpretado por Ryder Allen (2013--).

Podemos inserir como uma possível correlação com estes exemplos o conceito de Rita Segato (2018), Pedagogias da Crueldade, definido como todos os atos de exploração, retificação, rebaixamento e crueldade social exercida sobre corpos alheios. São pedagogias machistas e patriarcais que trucidam, através de uma educação que exclui, tudo que não se encaixa nos moldes da masculinidade tóxico-normativa, isto é, os corpos vulneráveis e dissidentes. Nas palavras da autora “todos os atos e práticas que ensinam, habitam e programam os sujeitos a transmutar o vivo e sua vitalidade em coisas” (SEGATO, 2018, p.11). Citamos, por exemplo, casos de mortes registradas por penalização da sodomia⁹, no Brasil do século XVII. Em 1613 e 1678, respectivamente, um indígena Tupinambá foi amarrado à boca de um canhão e seu corpo destruído¹⁰ e um jovem negro foi açoitado até a morte¹¹, como punição por suas práticas sexuais não hegemônicas (COSTA, 2019). Mais recentemente, em 2021, um outro caso indica que as masculinidades dissidentes são punidas e ajustadas para que se aproximem da norma. Em julho desse ano, na Espanha, Samuel Luiz Muniz, brasileiro, foi espancado até a morte às portas de uma festa. Os agressores abordaram o jovem, acusando-o de estar filmando o grupo e testemunhas contam que ele fora xingado de “bicha”. A polícia suspeita que pelo menos setes pessoas começaram as agressões, chutando a vítima que não conseguiu se defender. O ocorrido repercutiu muito ocasionando diversos protestos contra homofobia em todo o país.

Ambas as situações demonstram, veementemente, que todos os corpos que não são configurados a partir do “padrão” vigente para o gênero masculino são diminuídos, rejeitados, agredidos e mortos.

Contrários às concepções do senso comum, Balisnei e Cunha (2021, p. 378) afirmam que a masculinidade não possui uma definição exclusiva e “[...] que os significados e implicações que constituem ‘fazer como homem’ são disputados por diferentes grupos que tentam caracterizar as masculinidades de diferentes formas”. Essa variabilidade dos

⁹ É uma palavra de origem bíblica, utilizada para definir qualquer prática realizada pelos moradores de Sodoma. Com o passar do tempo, o termo foi sendo utilizado também para se referir de modo pejorativos às práticas sexuais dissidentes das cristãs. De acordo com o dicionário da língua portuguesa é referente à prática de sexo anal, seja entre homens ou mulheres.

¹⁰ O indígena era conhecido como Tibira (indivíduo homossexual na cultura indígena) do Maranhão e é considerado um dos primeiros caso de morte por homofobia no Brasil. Recebeu batismo cristão antes de sua execução a partir do qual passou a ser chamado de Dimas, nome dado a um dos homens crucificados ao lado de Cristo que se redimiu.

¹¹ O escravizado foi morto por ter mantido relações sodomíticas com um capitão do exército. O ocorrido foi registrado no 14º Caderno do Nefando da Inquisição de Lisboa e aconteceu na capitania brasileira, criada em 1590, Sergipe del Rey.

significados que atravessam o “ser homem”, conseqüentemente, acarreta conseqüências diretas para o projeto de masculinização.

Podemos citar um tipo diferente da masculinidade com a qual estamos acostumados a lidar através de imagens globalizadas, como a do homem europeu, estadunidense e brasileiro. Referimo-nos a um tipo de masculinidade recorrente na Coreia do Sul, chamada de *Kkonminam* - traduzido literalmente para “homem-flor”. De acordo com Joanna Elfving-Hwang (2011), é comum que na mídia coreana os homens apareçam representados como atenciosos, sensíveis e prontos para expressar seus sentimentos, se necessário. São comportados e elegantemente vestido e preocupados, excessivamente, com sua aparência. Em programas televisivos e em fotografias de moda e publicidade, aparecem com um visual jovem e não são contrários ao uso de maquiagem ou procedimentos estéticos e cirúrgicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nosso objetivo foi traçar considerações iniciais a respeito de masculinidades, infâncias e cultura visual. Para tanto, dividimos a reflexão em três partes para além dessas considerações finais. Na introdução, trouxemos a contextualização por trás do desenvolvimento da pesquisa, apresentando as justificativas pessoais para a escrita sobre a masculinidade tóxica. Apresentamos a BNCC (BRASIL, 2018) para configurar a justificativa acadêmica e dados da ANTRA para justificar socialmente. Além da caracterização dos conceitos sobre Pedagogia Cultural e gênero que são pertinentes para a análise e problematização do tema da pesquisa que prevê análise do curta-metragem *Purl* (2019). No segundo tópico, apresentamos a teoria e metodologia da pesquisa de PIBIC, focando nos Estudos da Cultura Visual e nos Estudos de Gênero. Por fim, no terceiro tópico desenvolvemos substancialmente o objetivo proposto para o artigo, delineando ponderações sobre masculinidades, infâncias e cultura visual. Ademais, trouxemos atravessamentos visuais sobre masculinidade com conceitos como masculinidade hegemônica e pedagogias da crueldade. Acrescentando, também, exemplos sociais que demonstram visualmente os questionamentos e problematização apresentados no texto.

A partir das discussões apresentadas no decorrer deste texto, fica evidente como os artefatos culturais influenciam o desenvolvimento de binarismos no que diz respeito às características de gênero, especialmente das masculinidades. As argumentações acerca da masculinidade considerada como a “norma” nos permitem discutir e problematizar a construção social dessa identidade de gênero que se opõe, muitas vezes, à maleabilidade presente nos

diversos tipos de expressões de gênero e sexualidade. A primeira imagem que aparece na cabeça das pessoas quando falamos de masculinidade é o homem, branco, cisgênero, heterossexual, cristão e jovem - um reflexo da influência da masculinidade hegemônica sobre como constituímos os paradigmas de gênero.

Também é importante salientar que a definição de uma única masculinidade traz atravessamentos para as caracterizações de feminilidades e orienta sobre como a mulher deve ser representada e definida socialmente. Então, percebemos que as constituições sobre o que é “ser homem” atravessam e transgridem não apenas os limites definidos para os homens, mas também, para todos aqueles indivíduos que não se adequam às preleções sociais sobre gênero. No Brasil, todo dia, travestis, homossexuais afeminados, não binários, entre outros exemplos de identidades que não condizem com as expectativas esperadas de conformação de gênero, são agredidos/as, ofendidos/as e marginalizados/as. Portanto, a masculinidade tóxica não afeta apenas os homens.

Os artefatos culturais apresentam um grande papel nas definições de masculinidades e perpetuam paradigmas que, de modo geral, apenas permitem duas escolhas: ser ou não ser masculino (pejorativamente). O menino pode ser masculino ou não; pode ser incluído no grupo de outros meninos ou não. Essa visão dicotômica da masculinidade e das infâncias não permite às crianças experimentarem diferentes tipos de representações e expressões de gênero, com isso, tendem a ficar presas apenas às definições pré-estabelecidas pelo seu sexo biológico. Então, torna-se de extrema importância priorizar materiais, desenhos, jogos, entre outros exemplos de artefatos da cultura visual, que enfatizem diferentes tipos de representações de gênero tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar.

REFERÊNCIAS

BALISCEI, João Paulo; CUNHA, Susana Rangel Vieira da. “Faça como homem”: cultura visual e o projeto de masculinização dos meninos. In: Gênero e processos educativos em instituições sociais e artefatos da cultura. **Revista Textura**, Canoas, v.23, p. 368-391, 2021. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5926>>. Acesso em 14 de ago.de 2021.

BORRE, Luciana. **As imagens que invadem as salas de aula**. Aparecida, SP: Idéias Et Letras, 2010.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. Ensino/Aprendizagem das Artes Visuais na América Latina: colonialidade cultural e emocional aliada a questões LGBT. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 197-246, maio/ago. 2019.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Menin@s nas tramas da cultura visual. In: BUSSOLETTI, Denise; MEIRA, Mirela (org.). **Infâncias em passagens**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPei, 2010, p. 55-78.

ELFYING-HWANG, Joanna (2011). Not So Soft After All: Kkonminam Masculinities in Contemporary South Korean Popular Culture. In: **Biennial Conference 7th, 2011, Sydney. [Anais]**. Sydney: The Korean Studies Association of Australasia (KSAA), 2011.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...** Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED Sul. MENINOS TÊM MAIS NEURÔNIOS QUE AS MENINAS? **Discutindo pedagogias culturais e representações de gênero**. 2008.

SILVA, Rozemberg Guimarães; OSANIIYI, Alexandre. NECROPEDAGOGIA DA CRUELDADE: As masculinidades tóxicas e seus reflexos em corpos vulneráveis. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis (BA), v. 11. n. 1, p. 147-159, jan./jun. 2020.

NARRAR A SEXUALIDADE OU O CASO? PROBLEMATIZAÇÕES EM DISCURSOS JORNALÍSTICOS

Rodrigo Pedro Casteleira(a)¹
Jéssica Cristina Rodrigues dos Santos(a)²

RESUMO

A semiótica francesa, uma de nossas bases metodológicas, nos ajudou a analisar os discursos presentes em dois veículos de imprensa que narraram um caso de homicídio, ocorrido em Vilhena, Rondônia, em 2018. Os enunciados se detiveram mais para discutir a sexualidade dos envolvidos, um casal homossexual, do que para problematizar as violências. Desse modo, objetivamos, também junto dos estudos de gênero e sexualidade, apontar possíveis problemas nas categorias utilizadas para nomear os envolvidos. A hipótese é a de que as relações de poder das estruturas cis-heteronormativas deslegitimaram propositalmente a relação do casal, tornando-a o objeto de cobertura jornalística.

Palavras-chave: Casal Homossexual. Discursos. Estudos de Gênero. Semiótica Francesa.

ABSTRACT

French semiotics, one of our methodological bases, helped us to analyze the speeches present in two press vehicles that narrated a case of homicide, which occurred in Vilhena, Rondônia, in 2018. The statements stopped longer to discuss the sexuality of those involved, a homosexual couple, than to problematize violence. In this way, we also aim, together with gender and sexuality studies, to point out possible problems in the categories used to name those involved. The hypothesis is that the power relations of cis-heteronormative structures purposely delegitimized the couple's relationship, making it the object of journalistic coverage. French semiotics, one of our methodological bases, helped us to analyze the speeches present in two press vehicles that narrated a case of homicide, which occurred in Vilhena, Rondônia, in 2018. The statements stopped longer to discuss the sexuality of those involved, a homosexual couple, than to problematize violence. In this way, we also aim, together with gender and sexuality studies, to point out possible problems in the categories used to name those involved. The hypothesis is that the power relations of cis-heteronormative structures purposely delegitimized the couple's relationship, making it the object of journalistic coverage.

Keywords: Homosexual couple. Speeches. Gender Studies. French Semiotics.

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta, proveniente de um Trabalho de Conclusão de Curso em Comunicação, estabelece diálogos entre práticas do jornalismo frente a um caso de homicídio

¹ Graduado em filosofia, mestre em ciências sociais, doutor em educação todos pela Universidade Estadual de Maringá. Docente no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, UNIR, membro do Neiab/UEM, Nudisex/UEM, HIBISCUS/UNIR, ativista, performer. rodrigo.casteleira@unir.br

² Graduada em jornalismo pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). cristinajessica301@gmail.com

que envolve um casal homossexual. O intuito é, sob os usos da semiótica francesa e dos estudos de gênero e sexualidade, problematizar os termos utilizados por dois veículos de imprensa ao cobrir o caso, a saber, Folha do Sul Online e Vilhena Notícias, ambos localizados em Vilhena, Rondônia.

Ainda que exista um Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE IMPRENSA, 2021) como tentativa de orientar as práticas e impedir, por exemplo, a discriminação por motivos de orientação sexual, é perceptível, conforme discutimos, o movimento oposto. Parece existir ainda uma prática recorrente, ancorada também na masculinidade heterossexual, em demarcar a homossexualidade, por exemplo, mais no sentido de enquadrar o caso, pensando aqui em Butler (2001), do que para fins de narrar os fatos. Nesse sentido, intentamos estabelecer diálogos tendo por materialidade matérias elaboradas pelo Folha do Sul Online e Vilhena Notícias e toda a narrativa do homicídio que envolve Daniel Reis de Camargo e seu marido Ozéias Cassimiro de Camargo, em 2018. A escolha específica desses dois canais se dá por representarem relevância no chamado Cone Sul de Rondônia – região sul do estado de Rondônia – além do fato de terem produzido mais matérias sobre o caso. Somamos a isso mais um critério: termos utilizados para estruturar o apagamento da relação homoafetiva ou mesmo como os veículos destacaram a orientação sexual de modo a criar uma discursividade mais próxima da homofobia.

Objetivamos, assim, problematizar as narrativas do Folha Online e Vilhena Notícias a fim de identificar os termos utilizados para narrar o relacionamento usadas na narrativa, discutir os usos das imagens nas reportagens e tentar estruturar a hierarquização das palavras utilizadas para definir a relação homoafetiva. A semiótica francesa, um de nossos recursos, ancoramos em Barros (2001) e Bertrand (2003) para organizar a análise do percurso gerativo junto das estruturas de sentido em seus níveis fundamental, narrativo e discursivo.

As questões para pensar gênero e sexualidade, por sua vez, foram articuladas junto a Guacira Lopes Louro (1995; 1999; 2015), Jésio Zamboni (2016; 2018), Judith Butler (2001; 2003), Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), Samilo Takara e Teresa Kazuko Teruya (2016). Com essas posições teóricas pudemos perceber, ainda que suscite uma obviedade, as estruturas de masculinidades e machismos reverberadas nos enunciados propostos pelos veículos de imprensa. Tanto na forma como no conteúdo de suas produções, além da constante ausência de assinatura das reportagens.

2 METODOLOGIA

A seleção do material para as articulações e debates ocorreu no dia 05 de março de 2019, exatamente após o encerramento do caso, junto da divulgação do julgamento, mas, para construir uma lente analítica junto dessas ‘pistas’ todas, trazemos atravessamentos da semiótica francesa. Ao todo, encontramos cinco matérias do Folha do Sul Online e nove do Vilhena Notícias com a cobertura do acontecimento do crime até culminar no julgamento e pena do acusado, mas optamos por trazer dois recortes de cada para sermos mais sintéticas em nossa proposta.

A semiótica francesa, um dos recursos metodológicos, tem por objeto, conforme Barros (2001), textos escritos, não verbais e sincréticos na busca de descrever e explicar o funcionamento discursivo, ao mesmo tempo em que se vale de um percurso gerativo de sentido desde uma forma mais simples e abstrata até um grau de complexidade e concretude capaz de provocar a pessoa leitora.

Barros (2001) chamada a atenção para divisão em três níveis no campo semiótico francês. O primeiro, o fundamental, capaz de identificação pela pessoa leitora da discursividade elementar posta pela oposição semântica (morte e vida; opressão e liberdade etc). O segundo, o narrativo, em que há a circulação de elementos de oposição absorvida e vertida nas ações das pessoas, opera transformando o sujeito e o mundo “em busca dos valores investidos nos objetos; narrativa como sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário, de que decorrem a comunicação e os conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos” (BARROS, 2001, p. 20).

Os procedimentos de discursivização, terceiro e último, são observados no interior da enunciação e na ancoragem dos efeitos de realidade provocados. Aqui é possível perceber os procedimentos utilizados nos enunciados para validar e/ou persuadir quem lê um artigo, por exemplo. Esse mesmo campo não está fechado na discursividade enunciativa das letras, mas de todos os recursos figurativos na dinâmica da narrativa. Se os temas intentam em discorrer sobre a realidade, as figuras, por sua vez, ficcionalizam representações do mundo, produzindo efeitos de realidade e referência, somada à ideia de coerência textual.

Temos por interesse determo-nos no nível discursivo, alocado dentro do percurso gerativo, exatamente pela aproximação da manifestação textual. A complexidade é mais presente nela do que nos níveis fundamentais ou narrativos, segundo Barros (2001), talvez por isso a análise tanto semântica como de sintaxe explique as relações das organizações discursivas.

As possíveis dualidades presentes em um texto podem ser problematizados pela semiótica francesa no sentido de suscitar as fabricações de sentido organizadas por quem

escreve, por exemplo (BARROS, 2001). O discurso, desse modo, nunca é um campo vazio ou de posicionalidade, uma vez que sua produção, seleção, veiculação e distribuição para controlar os poderes em circulação (FOUCAULT, 2012). Ele, então, organiza a aleatoriedade dos acontecimentos, propõe interdições e exclusões específicas objetivando estabelecer o controle de quem fala, como fala, sobre o que fala.

Para Foucault (2012) isso inaugura a configuração do tabu, essa espécie de grade complexa, de caráter cambiável, capaz de se reconfigurar para estabelecer a manutenção do controle, sobretudo quando o discurso verte-se acerca da sexualidade. Para o autor, “as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse e ementa transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica...” (FOUCAULT, 2012, p. 9-10).

Gerar a narrativa do tabu implica em elaborar interdições e controle sobre ele, de tal forma que o desejo seja vigiado. Contudo, a posição de vigilância revela também o desejo pelo poder, o desejo elaborado pelo/no discurso. O discurso não deve ser entendido apenas como uma busca nas lutas ou nos sistemas de dominação, mas precisa ser pensando conforme justificativa de determinada luta ou melhor o poder do qual nós queremos nos apoderar (FOUCAULT, 2012). Para tanto, a legitimação discursiva ganha status de verdade junto da vontade de verdade que, como os demais sistemas de exclusão,

[...] apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 2012, p. 17).

Nesse sentido, as narrativas jornalísticas ficionam as discursividades em voga, indiferente da posição política. Porém, o que separamos para análises aponta enunciados elaborados de modo a requalificar a homossexualidade em perspectivas vexatórias, por exemplo. Se os veículos possuem por premissa informar honestamente a população, o caso do crime é menos problematizado do que a sexualidade dos envolvidos, a todo momento narrado de modos confusos, sem atenção às categorias corretas para falar sobre.

Intentamos, assim, trazer para junto do debate semiótico estudos sobre gênero, sexualidade e poder. O gênero em uma perspectiva entremeada à classe, regionalidade, questões étnicas etc. e representação de estruturas histórico-culturais para além da biologia (BUTLER,

2003; LOURO, 1995). A sexualidade, por sua vez, temos por embasamento conceitos que dialogam acerca do desejo do sujeito, também de modo interseccional, mas sem que esse seja voltado às práticas cis-heterossexuais exclusivamente. Entendemos por sexualidade as relações afetivo-sexuais-políticas dispostas pelos sujeitos, mas também à esteira das problematizações orquestradas por Takara e Teruya (2016), e Zamboni (2018).

3 ANUNCIAR SEM ANUNCIAR-SE: POSICIONAMENTOS PRECONCEITUOSOS EM NARRATIVAS JORNALÍSTICAS

Este texto, por ser uma espécie de fotografia de um Trabalho de Conclusão de Curso, não traz todos os registros produzidos pelo Folha do Sul Online e Vilhena Notícias, mas dois de cada a fim de levantar nossas problematizações. O Folha do Sul Online foca principalmente na cobertura da área policial e política do Cone Sul de Rondônia e região. Quanto à produção de matérias sobre o assassinato de Daniel Reis de Camargo por seu marido Ozéias Cassimiro de Camargo, em 2018, separamos duas.

Intitulada “Após briga homoafetiva, homem joga gasolina e ateia fogo ao corpo do companheiro em Vilhena” (FOLHA DO SUL ONLINE, 2018a), percebemos a ausência de um nome de autoria no texto, tanto que usaram ‘Da Redação’ (Fig. 1), talvez para deixar uma não-posição humana ou autoral associada. Para nós, já se atrela uma enunciação junto dessa ausência carregada de possíveis preconceitos em proceder com a cobertura do caso. A categoria “briga homoafetiva”, demarcada no título da matéria, foi utilizada para descrever a relação dentro da narrativa.

Figura 1 - Após briga homoafetiva, homem joga gasolina e ateia fogo ao corpo do companheiro em Vilhena



Fonte: FOLHA DO SUL ONLINE, 2018a.

Apesar de não haver uma posição de autoria, ‘Da Redação’ se vale de sentenças emblemáticas para demarcar a relação de ambos, o que não nos parece ocorrer com casais cis-heterossexuais: “a vítima foi ataca pelo rapaz com quem mantém uma relação homoafetiva”, “o agressor jogou gasolina no corpo do parceiro”, “o homem tinha uma aliança no dedo” e “incendiar propositalmente o companheiro”. A posição de casal já estava anunciada, mas a reiteração pelos elementos soa de modo superlativo evidenciando mais a relação do que o caso, ao mesmo tempo em que ‘Da Redação’ utiliza uma fotografia do corpo ferido pelas queimaduras.

A segunda matéria selecionada, “Morre em hospital de Vilhena cabeleireiro que teve 90% do corpo queimado após ataque do companheiro” (FOLHA DO SUL ONLINE, 2018b), mais uma vez carrega a assinatura ‘Da Redação’. O uso de “companheiro” tanto no título como no texto reforça a descrição do casamento civil de 10 anos (Fig. 2), porém, constantemente alteram as categorias, forçando sinônimos não necessários, para dar dimensões refutáveis ao casamento civil dos envolvidos. “No salão do casal homoafetivo”, “uma relação de mais de 10 anos” e “ferir gravemente o parceiro” são mostras desse processo.

Se pensarmos na escolha da foto para servir de apoio do discurso – o casal aparece com os rostos quase colados e corações à volta deles – junto da narrativa da matéria, notamos uma tentativa de dar mais enfoque à sexualidade, não em um sentido pedagógico positivo, mas pejorativo. Talvez por isso ‘Da Redação’ tenha se recusado a nominar de rosa a cor da camiseta de um deles, chamando-a de “salmão”

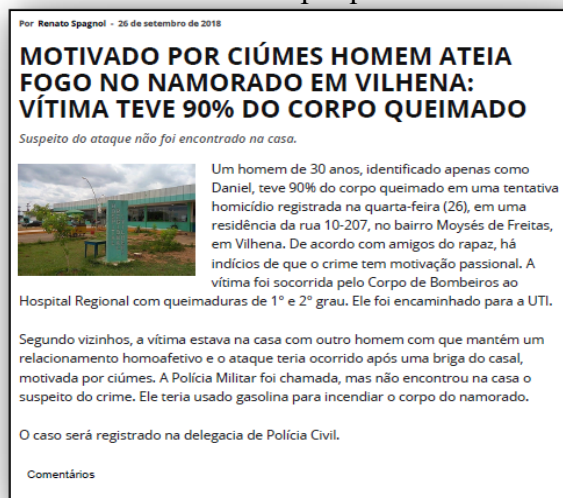
Figura 2 - Morre em hospital de Vilhena cabeleireiro que teve 90% do corpo queimado após ataque do companheiro



Fonte: FOLHA DO SUL ONLINE, 2018b.

O Vilhena Notícia também atua cobrindo o cenário do chamado Cone Sul de Rondônia, no campo da política, crime, variedades etc, algo próximo, em certa medida ao Folha do Sul Online. Acerca do homicídio tem por título da primeira matéria “Motivado por ciúmes homem atea fogo no namorado em Vilhena: vítima teve 90% do corpo queimado” (VILHENA NOTÍCIAS, 2018a). Sugere, com isso, uma chamada quase comum de anúncio de um crime, não fosse os usos de “namorado” e “relacionamento homoafetivo para definir a relação dos envolvidos (Fig. 3), soma, ainda a foto do Hospital Regional de Vilhena, local onde a vítima foi socorrida.

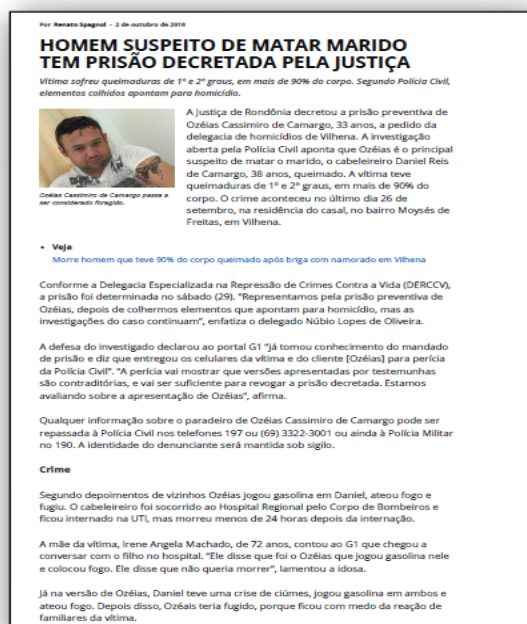
Figura 3 - Motivado por ciúmes homem atea fogo no namorado em Vilhena: vítima teve 90% do corpo queimado”



Fonte: VILHENA NOTÍCIAS, 2018a.

O segundo recorte que trazemos do jornal, “Homem suspeito de matar marido tem prisão decretada pela justiça” (VILHENA NOTÍCIAS, 2018b), notamos a presença do termo “marido”, aparentemente positivo, junto da seguinte citação: “Eles oficializaram a união em junho de 2013”. As relações de poder entremeadas não passar despercebidas sobretudo pela (falsa) ideia de legitimação do estado civil. Falsa porque não é comum termos contato com narrativas jornalísticas apontando a todo momento o relacionamento heterossexual sob indícios, uma vez que se toma como por união sem oposições sociais. A notícia mais cria o ruído sobre a homossexualidade dos envolvidos do que a preocupação da chamada passionalidade, ou como articular diálogos sobre relacionamentos etc.

Figura 4 - Homem suspeito de matar marido tem prisão decretada pela justiça



Fonte: VILHENA NOTÍCIAS, 2018b.

Quando comparamos os veículos, a produção do Vilhena Notícias parece apresentar menos incoerências, isso porque o site procura a todo momento narrar o caso de forma objetiva e cotidiana, diferente do concorrente que reforça a condição da homossexualidade a cada produção, detalha hipóteses de infidelidade, silencia e questiona o relacionamento. Ser menos incoerente não significa ausência de problemáticas, uma vez que o Vilhena Notícias informar tempo de casamento civil, aponta como um dos primeiros casais homossexuais a acessar o dispositivo regulatório de casamento e utiliza “parceiros”, “companheiros” e “namorados” na construção das notícias.

O uso dessas palavras ajuda a criar essa realidade em que as sexualidades não ‘cis-normativas’ – como se, e somente se, a norma fosse cis-hétero, debochadamente cremos que não – se tornem um desequilíbrio na sociedade (CARVALHO; LEAL, 2009). As nomenclaturas selecionadas não possuem preocupação alguma com a homossexualidade, mas para com a heterossexualidade. É em nome dela e de sua segurança de casal/casamento a justificativa desses termos, por isso da presença, talvez nem tão sutil assim, das oposições semânticas entre homossexualidade e heterossexualidade.

As imagens, nessa mesma perspectiva, sugerem a reafirmação da masculinidade heterossexual binária ao vincular a posição de passivo/ativo (TAKARA; TERUYA, 2016), atrelando à ideia da distância da própria heterossexualidade. As narrativas criadas pelas mídias, em casos como esse, ganham contornos outros conforme a posição de quem escreve, ou do veículo que assina (OLIVEIRA, 2017). Essa posição pode produzir na pessoa leitora efeitos de verdade, afinal, como contestar um veículo de imprensa? Talvez a mediação descolada dos princípios éticos da profissão dê esse conforto seguro de assinar ‘Da Redação’ sob o intento de demarcar a cis-heterossexualidade através dos contornos sobre a homossexualidade, ainda que cis, neste caso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As posições tomadas para a ficção de qualquer enunciado carregam consigo atravessamentos de poder, além de revelar, por vezes, os discursos que estão em circulação em determinado momento, segundo conceitos foucaultianos e análises realizadas sob a semiótica francesa. Em nossa proposta, acerca do homicídio envolvendo um casal, as dimensões tomaram rumos outros para discutir mais a relação homoafetiva e civil dos envolvidos do que, de fato,

usar os veículos jornalísticos como meio pedagógico para explorar as problemáticas de uma sociedade calcada na masculinidade cis-heterocentrada.

Ainda que tenhamos trazido uma parte de uma pesquisa maior, é possível notar os termos utilizados na perspectiva de apontar a sexualidade, e mesmo gênero, conduzindo/induzindo a leitura para uma via mais discriminatória do que pelo respeito à orientação sexual dos envolvidos. A espetacularização, assim, ganha contornos mais importantes do que qualquer prerrogativa de um código de ética, sobretudo, se pensarmos no caso como risível para determinadas lentes (in)sensíveis. Percebemos, ainda, como as violências domésticas não são discutidas junto de outras posicionalidades, apenas a investigação da equipe jornalística para a cobertura dos fatos conduzidas, em certa medida, pelos enunciados em voga, por vezes distantes da respeitabilidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE IMPRENSA. Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros. 2021. Disponível em: <<http://www.abi.org.br/institucional/legislacao/codigo-de-etica-dos-jornalistas-brasileiros/>>, acesso em 23 set. 2021.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Carlos Alberto de; LEAL, Bruno Sousa. Sobre jornalismo e homofobia ou: pensa que é fácil falar? **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação**, Brasília, n. 2, p. 1-15. 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOLHA DO SUL ONLINE. **Após briga homoafetiva, homem joga gasolina e ateia fogo ao corpo do companheiro em Vilhena**. 26 de set. de 2018a. Disponível em:<<https://www.folhadosulonline.com.br/noticias/detalhe/2018/apos-briga-homoafetiva-homem-joga-gasolina-e-ateia-fogo-ao-corpo-do-companheiro-em-vilhena>>. Acesso em 05 març. 2020.

FOLHA DO SUL ONLINE. **Morre em hospital de Vilhena cabeleireiro que teve 90% do corpo queimado após ataque do companheiro**. 27 de set. de 2018b. Disponível em:<<https://www.folhadosulonline.com.br/noticias/detalhe/2018/morre-em-hospital-vilhena>>

[cabeleireiro-que-teve-90-do-corpo-queimado-apos-ataque-do-companheiro](#)>. Acesso em 05 març. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre (RS), p. 101-132. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2017.

TAKARA, Samilo; TERUYA. Teresa Kazuko. Dando pinta na prática educacional: a bicha como limite. **Revista Fórum**, Maringá (PR), n.14, 125-145. 2016.

VILHENA NOTÍCIAS. **Motivado por ciúmes homem ateia fogo no namorado em Vilhena**: vítima teve 90% do corpo queimado. 26 de set. de 2018a. Disponível em: <<https://www.vilhenanoticias.com.br/policia/motivado-por-ciumes-homem-ateia-fogo-no-namorado-em-vilhena-vitima-teve-90-do-corpo-queimado/>>. Acesso em 05 març. 2020.

VILHENA NOTÍCIAS. **Homem suspeito de matar marido tem prisão decretada pela justiça**. 02 de out. de 2018b. Disponível em:<<https://www.vilhenanoticias.com.br/destaques/cabeleireiro-suspeito-de-matar-marido-tem-prisao-decretada-pela-justica/>>. Acesso em 05 març. 2020.

ZAMBONI. Jésio. **Educação bicha**: uma a(na[l])rqueologia da diversidade sexual, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), 2016.

ZAMBONI. Jésio. A bicha na emergência da homossexualidade cultural: Peter Fry e o que o inglês não viu. **Psicologia & Sociedade**, Vitória (ES), n. 30, p. 1-10. 2018.

“O AMOR É PEDAGÓGICO?” OU “NÃO SE APAIXONE PELO PODER”: MÍDIAS E A EDUCAÇÃO DOS AFETOS

Samilo Takara¹

RESUMO

Este texto é parte dos incômodos que se inscrevem a partir da perspectiva de que os artefatos midiáticos educam as pessoas acerca dos conhecimentos sobre o mundo, sobre as relações e sobre nós. Assim, ao olhar para diferentes telas, ao ouvir músicas e produções de áudio, ao folhear um produto impresso ou, ainda, ao caminhar pelos espaços, as pessoas são interpeladas pelos meios de comunicação. A questão que orienta esta discussão é: como os discursos midiáticos constituem modelos educativos sobre o amar? O intuito é problematizar os discursos que são acionados e mobilizados pelos produtos midiáticos e que constituem as representações sobre amar e amor. Desse modo, empreende-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com base no método bibliográfico para problematizar os discursos sobre amor e as possibilidades pedagógicas inscritos nos artefatos midiáticos. O referencial teórico que embasa essa leitura são os estudos culturais e as teorizações queer.

Palavras-chave: Educação. Mídias. Estudos Culturais. Amor. Poder.

ABSTRACT

This text is part of the annoyances that are inscribed from the perspective that media artifacts educate people about knowledge about the world, about relationships and about us. Thus, when looking at different screens, listening to music and audio productions, leafing through a printed product or even walking through spaces, people are questioned by the media. The question that guides this discussion is: how do media discourses constitute educational models about loving? The aim is to problematize the discourses that are triggered and mobilized by media products and that constitute representations about love and love. Thus, a qualitative exploratory research is undertaken, based on the bibliographic method to discuss the discourses on love and the pedagogical possibilities inscribed in media artifacts. The theoretical framework that supports this reading is cultural studies and queer theorizations.

Keywords: Education. Media. Cultural Studies. Love. Power.

1 INTRODUÇÃO

E, por que falar de amor? Diante dos cenários contemporâneos e da necessidade de problematizar os saberes e conhecimentos que foram constituídos por perspectivas universais e paradigmáticas é relevante problematizar como os discursos produzidos sob a perspectiva de

¹ Professor Adjunto do Departamento de Educação e na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola no *Campus* Rolim de Moura e do Mestrado Acadêmico em Educação no *Campus* José Ribeiro Filho da Universidade Federal de Rondônia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea – GEPECEC. E-mail: samilo@unir.br

leituras masculinas, brancas, cisgêneras, heterossexuais, calcadas nos ideais iluministas e nos princípios de uma ciência compreendida como hegemônica e em defesa de uma perspectiva de utilidade do conhecimento para os sistemas de exploração e defesa da produção capitalista.

Desse modo, problematizar o heterocentrismo, tal como explica Jaqueline Gomes de Jesus (2013, p. 365) é reconhecer “[...] a visão de mundo centrada na heterossexualidade que se torna um paradigma. Em tal aspecto, o heterocentrismo está na base do processo de aprendizagem cultural que resulta no heterossexismo”. Desse modo, existe um ensino sobre a heterossexualidade que atravessa os sistemas educativos e escolares e que, também, ressoa e é constituído nos produtos midiáticos.

Esta problematização está na necessidade de discutir a contribuição dos artefatos midiáticos na constituição das representações culturais e dos saberes que são movimentados pelos discursos acionados nos artefatos midiáticos. No intuito de contribuir para esta discussão, a compreensão de que as culturas são plurais, possíveis e provisórias e que elas constituem e são resultados das relações sociais, políticas, econômicas, éticas e estéticas.

Hall (2000, p. 104) problematiza que a identidade “[...] é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”. Nesta perspectiva, este texto não ignora a heterossexualidade como possibilidade afetiva, sexual e relacional, mas problematiza o modo como a constituição da heterossexualidade utiliza-se das outras formas de afetividade e sexualidade para a constituição de saberes e experiências que são desautorizadas para sua validação.

A partir desta compreensão e com base no entendimento de que o discurso é uma construção histórica, social e produzida culturalmente, o texto filia-se as análises empreendidas pelos Estudos Culturais e pelas perspectivas *queer* na tentativa de mobilizar análises e problemáticas acerca das características pedagógicas dos artefatos midiáticos sobre as possibilidades das relações afetivas e para a constituição de significados sobre o que se chama de amor.

2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Esta discussão é realizada com base nas características da pesquisa qualitativa, de viés exploratório e utiliza-se de métodos bibliográfico e documental para erigir uma analítica acerca dos discursos que são mobilizados para constituir as relações e as definições sobre amar. Dialoga-se com diferentes textos e perspectivas, tal como a questão que é do autor Caio

Fernando Abreu e que incomoda a escrita desse texto. “Se tiver aprendido lições (amor é pedagógico?), até aproveito e não faço tanta besteira. Mas acho que amor não é cursinho pré-vestibular. Ninguém encontra seu nome no listão dos aprovados” (DIP, 2009, s/p.).

Ainda nesta perspectiva, cabe o questionamento sobre a efetividade dos métodos científicos prescritos por uma ciência que define seu conhecimento como neutro e como produtivo ou, ainda, como social e politicamente engajado, sendo que a construção metodológica é aquela que produz o saber heterossexual, branco, masculino, cisgênero, capitalista e utilitarista como arsenal metodológico útil para tal questão. Entende-se que esta provocação acompanha este texto sob a mesma perspectiva que a ideia de ciência segrega a dimensão de outras formas de pensar e sobre quase todas as formas de sentir e sensibilizar-se.

Embasado pela perspectiva de provocar outras leituras e diálogos que reconheçam os limites das análises de uma noção de amor que é heterocentrada, este texto contribui para problematizar a educação das identidades de gênero e as sexualidades para propor uma analítica que se aproxima de outras direções. A resposta acerca do caráter pedagógico do amor está nesta discussão como afirmativa. O amor nos educa e é produzido em nossas interações, mas, para acompanhar Deborah P. Britzman (1996), o título da sua discussão “O que é esta coisa chamada amor” e a provocação empreendida por Ludmila Castanheira e Lua Lamberti de Abreu (2020) acerca das coisas quebradas e as afetividades desviantes, segue-se na problematização do que é o amor.

3 MÍDIAS, PEDAGOGIAS CULTURAIS E AMOR

Este texto procura um espaço aberto para dialogar com os questionamentos sobre as percepções de amor e de afeto, para problematizar artefatos midiáticos e para discutir se existem outras possibilidades para além da relação produção/coerção dos sistemas de poder que produziram a noção de amor e como elas educam as interações e as possibilidades.

Pensar que o desejo por amor é uma das questões que movimenta este texto para problematizar o que se chama de amor e como as relações estão construídas em sistemas de representação que a cultura dissemina também por meio dos artefatos midiáticos.

[...] a noção de amor só existe para aquele suposto indivíduo neutro, que notadamente é um homem, branco, cisgênero, hétero, jovem, magro, classe média-alta, cristão, eurocêntrico e, e, e. Ou seja, ao sujeito não marcado. Para todas as outras pessoas, esse amor é uma idealização romântica de filmes hollywoodianos, livros aburguesados, animações colonizadoras... Em suma,

não existe para as abjeções (LINN DA QUEBRADA *apud* CASTANHEIRA; ABREU, 2020, p. 1578).

Andrade (2016, p. 68) oportuniza problematizarmos essas noções nos artefatos midiáticos ao considerar que “[...] a produtividade da mídia ao ensinar modos de ser sujeito, modos de vestir, modos de consumir, entre muitos outros aspectos” configuram o conceito de pedagogias culturais. Desse modo, as contribuições desses artefatos que são produzidos “[...] por parte de instituições que não a escola, que a cultura tem se tornado um recurso pedagógico e que, com isso, o conceito de pedagogia tenha se expandido a fim de dar conta das múltiplas formas e locais onde a aprendizagem possa ser produzida”.

Hall (2006, p. 20) explica que “[...] a cultura se relaciona a sentimentos, a emoções, a um senso de pertencimento, bem como a conceitos e a ideias”, desse modo, a compreensão de que “[...] os significados culturais não estão somente na nossa cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e consequentemente geram efeitos reais e práticos” contribui para elucidar o aspecto pedagógico dos artefatos midiáticos.

Diante do ensinamento foucaultiano para uma vida não fascista, parte de suas discussões trazem contribuições que são modos de compreender saídas para outras formas de ser e de se relacionar. Entre elas, a compreensão do múltiplo, da diferença, do fluxo, dos agenciamentos móveis e do nômade. Ainda nessas propostas educativas, Foucault ressalta dois aprendizados que são relevantes: o elo do desejo à realidade que deve ser base para uma ação militante que não seja triste e, aqui especificamente interessante para nossa discussão, “[n]ão se apaixone pelo poder” (FOUCAULT, 1988, p. 2).

Antes de chegar ao apaixonamento pelo poder – questão relevante ao analisar a necessidade de pensar o amor para outras formas de ser e existir e suas formas que são docilizadas pelo conhecimento e pelos rituais heterossexuais – que definem então, mesmo entre pessoas não cisgêneras e não heterossexuais modelos a serem seguidos – o autor aconselha que não se deve exigir da política o reestabelecimento de “direitos”.

Quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade (BRITZMAN, 1996, p. 73).

A proposição da autora contribui para que se analise como desenvolvemos relações com os sistemas de construção de significados que estão disponíveis na cultura e que são utilizados para normalizar as experiências e as possibilidades subjetivas e afetivas. Diferentes artefatos

mediáticos recorrem a esses sistemas culturais que são pedagógicos para nos ensinar sobre as relações afetivas e os modos de produzir sentidos acerca do discurso amoroso.

Saberes científicos – os biológicos e os sociais são mobilizados – mesmo que sejam contraditórios epistemologicamente – por abordarem perspectivas e especificidades diferentes, sob a necessidade de justificar uma natureza ou uma cultura específica que constitui o amor como uma prática heterossexual. “A verdade é que o amor, pelo menos o romântico, existe, em parte, *porque* falamos tanto sobre ele. [...] É o erótico ou sexual, ou o que atualmente (desde o período romântico) chamamos de ‘romântico’” (SOLOMON, 2015, p. 93).

Os sentidos mobilizados para chamar o amor são também aprendidos nas práticas sociais, nos eventos, nas interações entre as diferentes instituições e nos espaços privados e públicos. As mídias participam desse grupo de espaços que ensinam sobre os modos como os afetos são vividos e interpretados. Ao mesmo tempo, suas lógicas geram um modo específico de lidar com os afetos e de viver com a experiência amorosa. Assim, o amar precisa de curtidas e fotos nas redes sociais, é motivo para os presentes em dias comemorativos e, ao mesmo tempo, mobiliza as indústrias cinematográficas e outras produções culturais.

Configura-se, assim, o espetáculo como uma verdadeira relação social, constituída pela objetivação da vida interior dos indivíduos (desejo, imaginação, afeto), graças a imagens orquestradas por organizações industriais, dentre as quais se impõe contemporaneamente a mídia. A imagem-espetáculo resulta dessa operação como uma espécie de forma final da mercadoria, que investe de forma difusa ou generalizada a trama do relacionamento social, reorientando *hábitos*, percepções e *sensações*. Uma grande diversidade de aspectos da vida social – da alimentação à política e ao entretenimento – é resignificada ou “colonizada” pela lógica do espetáculo, graça a essa reorientação intelectual e afetiva (SODRÉ, 2006, p. 81).

É o amor o discurso que aparece nas músicas de diferentes estilos musicais para criar identificações, é o amor que é usado como recurso nas propagandas, nos *reality shows*, que é recurso para as publicidades de produtos e serviços. O amor que aprendemos é o que nos ensina que o amar é uma ação heterossexual: “[n]ão é um sentimento ‘lá no fundo’, mas uma dança emocional interpessoal. O amor diz respeito a uma relação” (SOLOMON, 2015, p. 97).

O autor ao fazer a análise das relações com as emoções, por meio da fenomenologia, não nos diz que o amor é heterossexual, mas sob o viés de afirmar que a relação é constituinte de uma ideia de inteireza, ele também entra no sistema discursivo de completude para propor a compreensão sobre o amor. “Somos seres sociais que nascem em uma rede de relações e cada um de nós sozinho é incompleto. O amor nos torna inteiros” (SOLOMON, 2015, p. 106).

É pelo discurso da completude que diferentes artefatos midiáticos como os filmes e os livros, as séries e as postagens nas redes sociais ensinam uma dimensão de amar. Ao mesmo tempo, Didi-Huberman (2016, p. 33) nos dá outra direção ao dizer que a emoção que não é direcionada para outras pessoas é “[...] uma emoção totalmente solitária e incompreendida, não será sequer uma moção – um movimento –, será somente uma espécie de cisto morto dentro de nós mesmos. Não seria uma emoção, portanto”.

E como existir numa sociedade em que o amor não é algo que possamos viver com outras direções? Ou, ainda, e quando a ideia de amar gera um preço que se impõe sobre as pessoas que não são compreendidas como amáveis. Não é o que as narrativas midiáticas, por meio de seus diferentes artefatos nos ensinam.

O corpo gordo, o corpo racializado, de gênero não conforme, de sexualidade dúbia ou não heterocentrada é sempre ridículo, desprezível, o que deve ser exterminado para que o final feliz aconteça. A fórmula de casal, de amor e de finais felizes só pode existir a partir do apagamento e, muitas vezes, do assassinato das dissidências. A norma casa-se “para sempre” com a norma e produzirá sempre descendências normais (CASTANHEIRA; ABREU, 2020, p. 1579).

E, ainda quando são corpos entendidos como normalizados – seja pelo esforço das pessoas em se constituir possíveis porque a narrativa do amor nos discursos midiáticos ensina sobre a necessidade de se produzir como uma pessoa que esteja preparada para este amar, os modos como essas relações se dão são com uma narrativa que heterossexualiza as formas de se relacionar. “Os amores homossexuais seriam amores que não têm tempo ou dos que não têm tempo a perder” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2010, p. 45).

Este amor de Albuquerque Junior (2010) não é o mesmo amor problematizado por Castanheira e Abreu (2020). Não são todas as pessoas que podem vivenciar este amor. Existe um custo alto para se amar. E existe aquelas pessoas que mesmo que paguem todos os preços – afetivos, sociais, culturais, políticos, econômicos – para ser uma pessoa passível de ser amada. O amor é uma construção heterossexual, tal como Castanheira e Abreu (2020) retomam as problemáticas e a necessidade de destruir o amor como ensina Linn da Quebrada.

Com a autoestima, com o amor-próprio, quase sempre, afetados pela denegação social que sofrem, os homossexuais precisam, constantemente, fazerem como que um trabalho de reconstrução de si. Como se fossem roupas rasgadas, a autoimagem dos sujeitos homossexuais, numa sociedade heterodominante, precisa estar sendo sempre remendada. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2010, p. 53-54).

É relevante problematizar como existem diferenças que ficam coagidas nesses sistemas de representação e que serão despotencializadas nas trocas afetivas e nos modos de se produzirem sujeitas de determinados afetos e desejos. Zago (2013) trata sobre os relacionamentos possíveis em espaços virtuais e as lógicas e valores que atravessam a relação entre homens em um site que tem por objetivo possibilitar os relacionamentos afetivos. Miskolci (2017) analisa as interações nas redes e os modos como diferentes sujeitos se relacionam, os valores, os sentidos e as expectativas que se organizam nas interações.

Há corpos que não importam, há subjetividades indesejadas e, em diferentes condições, existem pessoas que não são passíveis de serem desejadas e amadas por conta de aspectos que são de ordem física, de leituras das performances de gênero, das maneiras como o desejo e o amor foram constituídos como pedagogias culturais que ensinam o amor como um gosto, como uma preferência e como uma vontade de realizar determinados aprendizados como a constituição dos modos de aferir existências passíveis de serem amadas.

E como se narram esses amores? A pedagogia midiática nos ensina que existe uma forma de amar. Educa para a heterossexualidade. Educa para a cisgeneridade. Educa para possibilidades brancas, sexistas, misóginas e produzidas em relações de complementação. LGBTIA+ são alvos, mas não de amor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao atravessar essas perspectivas, a construção de formas de representação sobre o amor nas mídias, a disseminação de modelos, de exemplos, de possibilidades e de sentidos constituem uma pedagogia cultural que produz sentidos acerca das pessoas que podem ser amadas, daquelas que conseguem amar e, também, para aquelas para quem as ficções – e a realidade seria uma delas – localiza como pessoas que não são alvo do amor.

Corpos e subjetividades são atravessadas por essas lógicas de representação, por essas formas de desejo que são capturadas em dimensões de consumo e em possibilidades de afeto. As diferentes interações na contemporaneidade localizam representações e oferecem modos de pensarmos como o amor se torna algo pensado para formular, para estruturar, para conduzir as práticas e os modos de ser e de amar alguém.

Em que pese a discussão sobre gostos, sobre modos de ser e sobre como as subjetividades se encontram, a lógica de consumo atravessa as relações produzindo uma dimensão de consumo de afetos e de anteparos para as experiências amorosas. A pergunta que atravessa esse texto e que vem de uma reflexão literária em Caio Fernando Abreu ainda ressoa nas considerações: o amor é pedagógico? Ensinadas a entender o que é o amor, quem são as

peças dignas de serem amadas e de que modo os afetos devem ser expressos, vividos e experimentados, a pergunta também ganha outras companhias: o que aprendemos sobre o amor? É possível amar de que modos? O que é amar alguém? Se ama apenas uma pessoa por vez, igual ocorre nas filas de atendimento nos espaços de consumo?

As questões proliferam porque a lógica ofertada sobre o amor é também capitalizada, explorada e produtiva. O amor entra em uma lógica de produção/coerção. Ao eleger a figura que será amada, os moldes a serem cumpridos, as maneiras como deve-se expressar e viver esse sentimento, existem pessoas que não dignas de amor. Problematizar essas possibilidades, os sentidos atribuídos a elas e as condições dos afetos na contemporaneidade também é uma questão educacional.

Problematizar o efeito desses discursos, dessas produções midiáticas, os sentidos que produzem corpos e subjetividades também é um modo de pensar que a formação docente e a discussão sobre o papel da Educação passa por ensinar os efeitos desses artefatos na condução das vidas e nos modos como são significadas as experiências, compreendidas as existências e definidos os valores que elegem pessoas para serem amadas e que definem, ao mesmo tempo, aquelas que não são dignas de amor.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Amores que não têm tempo: Michel Foucault e as reflexões acerca de uma estética da existência homossexual. in: RAGO, Margareth (Org.). Dossiê Foucault e as Estéticas da Existência – **Revista Aulas**, Unicamp: Campinas, 2010. (41-58).

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais** – uma cartografia das (re)invenções do conceito. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS: Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/143723>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. v. 21, n. 1. UFRGS: Porto Alegre/RS, 1996 (71-96).

CASTANHEIRA, Ludmila; ABREU, Lua Lamberti de. Coisas quebradas: afetividades desviantes. **ANAIS do VI Simpósio Gênero e Políticas Públicas**: GT 16 – LGBTQ+fobias e educação: estratificações, resistências e transgressões. UEL, Londrina/PR, 2020. (1577-1585).

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** Tradução Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.

DIP, Paulo. **Para sempre teu, Caio F.** Cartas, conversas, memórias de Caio Fernando Abreu. Rio de Janeiro: Record, 2009.

FOUCAULT, Michel. Anti-Édipo: introdução à vida não-facista. In: Prefácio à edição americana do **Anti-Édipo**, de Gilles Deleuze e Félix Guattari [trad. F. Durand Bogaert, N. York, Viking Press, 1977]. Extraído de Carlos Henrique de Escobar (org), Dossier Deleuze. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. Tradução de Carmem Bello a partir do texto editado na revista Magazine Littéraire , n. 257, setembro, 1988. Disponível em: https://pimentalab.milharal.org/files/2012/05/foucault_anti_edipo.pdf. Acesso em: 31/08/2013.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. (p. 103-133).

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O conceito de Heterocentrismo: um conjunto de crenças enviesadas e sua permanência. **Pisco-USF**. v. 18, n. 3. Bragança Paulista/SP, 2013 (363-372). <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n3/a03v18n3.pdf>

MISKOLCI, Richard. **Desejos digitais: uma análise sociológica da busca por parceiros on-line**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOLOMON, Robert C. **Fiéis às nossas emoções – O que elas realmente nos dizem**. Trad. Miriam Raja Gabaglia de Pontes Medeiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ZAGO, Luis Felipe. **Os meninos: corpo, gênero e sexualidade em e através de sites de relacionamento**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, 2013.

AULAS REMOTAS PARA CRIANÇAS NO CONTEXTO PANDÊMICO: DIFICULDADES E DINÂMICAS NO AMBIENTE DOMÉSTICO

Paulo Santos Dantas¹

RESUMO

O presente artigo analisa o contexto das *aulas remotas* experienciadas por um menino de 9 anos de idade no âmbito da pandemia da COVID-19. As aulas são acompanhadas por Marta, mãe do menino, a qual também ocupa o lugar de facilitadora. O objetivo da pesquisa será analisar como, a partir das narrativas da criança e das compreensões de Marta, as dificuldades encontradas por seu filho para participar das aulas foram enfrentadas no ambiente doméstico – de onde emerge o pesquisador na condição de esposo de Marta e pai da criança. Os registros foram feitos por meio da observação empírica no ambiente doméstico. Os resultados das observações apontaram para uma variedade de dificuldades, entre as quais estão as próprias dificuldades das escolas privadas para promoverem um ambiente escolar e virtual com vistas ao desenvolvimento da educação que se propuseram a desenvolver. Considerou-se que as aulas remotas não conseguiram equiparar-se às aulas no contexto presencial, enquanto as crianças demonstraram pertencer a um novo momento histórico, na medida em que se apresentam enquanto sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Aulas remotas. Crianças. Infância. Metodologias.

ABSTRACT

This article analyzes the context of remote classes experienced by a 9-year-old boy in the context of the COVID-19 pandemic. The classes are accompanied by Marta, the boy's mother, who is also the facilitator. The objective of the research will be to analyze how, from the child's narratives and Marta's understandings, the difficulties encountered by her child to participate in classes were faced in the home environment - from where the researcher emerges as Marta's husband and father of kid. Records were made through empirical observation in the domestic environment. The results of the observations pointed to a variety of difficulties, among which are the difficulties of private schools to promote a school and virtual environment with a view to the development of the education they proposed to develop. It was considered that the remote classes were not able to match the classes in the presential context, while the children demonstrated that they belong to a new historical moment, insofar as they present themselves as subjects of rights.

Keywords: Remote classes. Kids. Childhood. Methodologies.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa acompanha o desenvolvimento de aulas remotas no contexto da experiência de Júlio (nome fictício), um menino de 9 anos de idade, no interior do seu ambiente

¹ Doutor em Antropologia Social (PPGAS/USP), professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, Mossoró. Integra o Grupo de Pesquisa *Comunicação e Sociologia do Jornalismo*. Também é estudante de Psicologia na Faculdade Católica do Rio Grande do Norte - FCRN.
E-mail: paulodantasbr@yahoo.com.br

doméstico. Essas aulas são acompanhadas de perto por Marta (nome fictício), que é mãe da criança. Marta é uma mulher negra de meia idade, que trabalhava como diretora de uma Unidade Escolar Infantil do município de Mossoró, quando foi exonerada no início de 2021. Tratava-se de um cargo comissionado e, por isso, também político. Com a exoneração, Marta passou a dedicar-se por mais tempo à educação escolar do seu filho Júlio.

Do ponto de vista metodológico a pesquisa toma como base a Sociologia Interacionista, a partir da qual realiza uma observação participante. Neste aspecto o autor do trabalho será percebido também na condição de esposo de Marta e de pai de Júlio. O estudo demandará a reflexão destes lugares, os quais, no bojo das experiências do autor, mostram-se bastante inusitados.

Nesse contexto complexo de observação participante, o objetivo da pesquisa será analisar as experiências do menino Júlio, o qual se encontra em momento histórico no qual as crianças são reconhecidas como sujeitos que dispõem de experiência, de fala e de vontades específicas. (MARCHI; e SARMENTO, 2017).

O estudo considerou, preliminarmente, que as aulas remotas não responderam às expectativas de escolas, entidades religiosas, governos e famílias. Por um lado, embora as escolas particulares tenham promovido uma capacitação tecnológica para o seu público docente, observou-se que a pandemia burlou em grande medida as emoções de crianças, pais e professores, os quais não deverão ser penalizados, dado que o contexto histórico lhes sobrecarregou. Por outro lado, considerou-se que as crianças que vivem o contexto de participação e decisão sobre as suas experiências apresentam-se enquanto sujeitos historicamente diferenciados e neste sentido capacitados/capacitadas para influenciar seus pais e os contextos à sua volta.

2. METODOLOGIA

O presente artigo apresenta os registros preliminares de observação empírica/participante no interior de um ambiente doméstico onde são desenvolvidas aulas remotas para uma criança (um menino de 9 anos de idade), no contexto da Pandemia do Novo Coronavírus/COVID-19. Trata-se de uma família de apenas três membros, entre os quais o menino Júlio (nome fictício) e sua mãe Marta (nome fictício) são apresentados enquanto protagonistas do contexto em análise.

O autor do texto é esposo de Marta e pai de Júlio, tendo por isso que assumir estes dois lugares e considerar a sua complexidade. A sua participação, entretanto, é “modesta” na medida

em que o casal concordou que Marta estaria à frente enquanto facilitadora das atividades, expondo-se, portanto, enquanto “facilitadora”. Nesse contexto, a sua autoridade enquanto mãe estaria em xeque, se as posições simbólicas e políticas de cada um dos sujeitos (inclusive da escola) não fosse muito bem pensadas e equilibradas.

Utiliza-se uma Sociologia de vertente interacionista a partir da qual buscar-se-á compreender os “sentidos das coisas”, aceitando que tais “coisas”, isto é, as ações dos indivíduos e grupos, como sugere Haguette, estão assentadas nos sentidos e nas definições que elaboram ao longo do processo de interação subjetiva e simbólica do cotidiano. Junto a esta vertente interacionista, utiliza-se a participação do pesquisador no ambiente pesquisado, uma vez que considera-se a necessidade de entender o mundo e a experiência social do ponto de vista dos pesquisados. Chama-se a atenção que sociólogos da Sociologia Americana (interacionista) realizavam “trabalho de campo” e estudavam comunidades e pequenos grupos usando a observação participante, de modo que estas técnicas nos advertem acerca da experiência sociológica com tais recursos metodológicos. (HAGUETTE, 2007, p. 67-68).

A observação participante aqui desenvolvida pretende reconhecer os processos de interação entre a teoria e os recursos metodológicos utilizados e dirigidos para a compreensão da *ação humana*, bem como a própria sociedade. Para alguns autores, tal postura remete-se ao respeito que uma ciência empírica tem pelo “objeto pesquisado” (HAGUETTE, 2007, p. 71), na medida em que a produção de conhecimento que se pretende desenvolver sobre os sujeitos de pesquisa e suas experiências deve resultar numa teoria sobre “quem” tais sujeitos são.

Para Rosália Duarte, contudo, “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”. Trata-se, segundo a autora, de um “modo diferente de olhar e pensar uma determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento” bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p. 140).

Tendo em vista que a pesquisa que ora se apresenta tem a potencialidade de um relato de longa viagem (uma vez que o pesquisador ocupa o espaço enquanto sujeito e observador), considera-se que o olhar do autor sobre a realidade descrita tende a ficar mais apurada à medida que as narrativas e as visões de mundo dos sujeitos forem registradas e colocadas para análise. Neste aspecto, seguindo a sugestão de Rosália (2020), buscar-se-á relatar o processo que permitiu a este autor a realização do trabalho de pesquisa no ambiente do próprio lar, e em direção à sua esposa e filho.

3. AULAS REMOTAS: AS PRIMEIRAS DIFICULDADES NO AMBIENTE DOMÉSTICO

As aulas remotas descrevem uma rotina de aulas (e atividades complementares) que são desenvolvidas no ambiente virtual (da internet), onde professores e estudantes interagem no mesmo horário das aulas presenciais. Trata-se de uma modalidade de ensino em que é possível usar aplicativos e salas de aulas virtuais para disponibilizar atividades, textos, vídeos e outros documentos.

As aulas remotas ocuparam, portanto, o lugar das aulas presenciais, as quais foram suspensas devido à situação emergencial provocada pela Pandemia da COVID-19 – que é uma doença infecciosa causada pelo SARS-CoV-2 ou novo coronavírus, detectado pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Devido à rápida propagação por contaminação, considerou-se que o novo coronavírus representava uma emergência de saúde pública de importância internacional, vindo a provocar, por parte dos órgãos governamentais, a adoção de uma série de ações preventivas e de manejo clínico, as quais dispuseram sobre o isolamento social e quarentena com vistas a inibir um grande número de interações de grande complexidade em um curto espaço de tempo. (SILVACM, 2021). No Brasil, tendo em vista as medidas de afastamento social e do controle da contaminação por coronavírus, a substituição de aulas presenciais por aulas remotas emergenciais foi aprovada, pelo Ministério da Educação, em 17 de março de 2020. (LUNARDI et. al., 2021, p. 2).

O contexto das aulas remotas e das primeiras dificuldades encontradas no ambiente doméstico que é aqui tomado para análise descreve as experiências de Júlio (nome fictício), um menino de 9 anos de idade, que está matriculado na terceira série do Ensino Infantil, numa escola particular da cidade de Mossoró – RN, onde nasceu e reside. As aulas remotas sobre as quais o autor do presente texto reflete estão inseridas no interior da educação escolar, sendo elas próprias uma educação que se refere à distância espacial, de modo que “o que está sendo feito atualmente é um ensino remoto de emergência, que deve ser considerado uma solução temporária para um problema imediato” (LUNARDI et. al., 2021, p. 3).

Na prática, as aulas remotas descrevem atividades que em meio à pandemia são desenvolvidas junto ao público estudantil de modo a ocupar o lugar das aulas presenciais, e em função do controle da contaminação pelo novo coronavírus. Nesse contexto, há modalidades em que as aulas remotas são enviadas para os estudantes na forma de atividades pré-elaboradas ou em vídeos, por meio de aplicativos. Neste aspecto as aulas remotas se confundem com a Educação a Distância, de modo que será importante reconhecer a distinção.

A Educação a Distância (EaD) diz respeito ao processo no interior do qual professores e estudantes estão em lugares diferentes durante todo o tempo (ou grande parte do período, sendo este o contexto onde ensinam e aprendem. Assim, na medida em que estão em locais distintos, a relação é mediada por algum tipo de tecnologia que lhes transmite informação e lhes proporciona uma interação. (MOORE; KEARSLEY, 2007). Contudo, para Scherer e Brito, na EAD a interação entre tais sujeitos não acontece apenas quando um entra em contato com o outro, ou quando um informa o outro de/sobre algo. Nesses termos, consideram que

Interação, segundo Piaget (1975), é uma ação de reciprocidade, que pode modificar as certezas dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto, as tecnologias digitais de comunicação e informação são “meios” para viabilizar interações, que por implicarem em mudanças nas certezas dos sujeitos envolvidos no processo, dependem da atitude desses frente às propostas de ações nos ambientes virtuais de aprendizagem. (SCHERER; BRITO, 2014, p. 54).

As aulas remotas observadas no presente trabalho têm sido realizadas, desde março de 2020, das segundas às sextas-feiras, das 13:30 horas às 17 horas; noutras, porém, das 13:30 horas às 15:30 horas. A razão dessas alterações, segundo informou a escola onde o menino Júlio estuda, remeteu-se ao grande número de crianças e pais solicitando que o número de horas e de atividades diminuíssem. Segundo Marta (mãe de Júlio), os períodos em que as contaminações por coronavírus aumentavam no país, e sobretudo no Rio Grande do Norte, alteraram a regularidade das aulas, especialmente porque as instituições escolares estavam submetidas às determinações das autoridades sanitárias locais.

Nesse contexto, as experiências das aulas remotas e as dificuldades que se instalaram em meio aquele processo educacional no qual as crianças estavam envolvidas foram atravessadas por políticas de Estado, junto as quais emergem tensões e relações de interesses comumente desconhecidas dos clientes que acessam a educação - pública ou privada. Essas tensões decorrem “das expressões mais significativas da globalização política e cultural de um determinado modelo de infância” (MARCHI; e SARMAENTO, 2017, p. 953).

A literatura que trata dos estudos da infância sinaliza que um determinado modelo de criança e de infância foi estabelecido e ganhou uma dimensão globalizada por meio de documentos legais, cuja dimensão hegemônica ideológica e cultural estaria assentada numa orientação de matriz eurocêntrica. Sob o solo dessa orientação ideológica e cultural estão fundadas as bases de tal modelo de infância e de criança, a partir do qual emerge uma percepção de orientação normativa pautada na condição da infância das classes média e superior das sociedades industrializadas. A consequência dessa orientação normativa produziu um

enquadramento e, por conguinte, uma exclusão de crianças que escapam a tais perspectivas teóricas. (MARCHI; e SARMENTO, 2017, p. 953).

A literatura considera ainda que a construção normativa da infância foi especialmente importante para regular a vida das crianças no Século XX e padronizar os modos de relação entre o Estado, as famílias e as crianças, depois entre estas e os adultos. Tratou-se, portanto, de diversos desdobramentos ao longo do tempo que, por meio de sucessivos documentos legais que se materializaram no plano internacional e nacional, globalizaram-se, vindo a tornaram-se “uma das expressões mais significativas da globalização política e cultural de um determinado modelo de infância”, pontuam Marchi e Sarmento (2017, p. 953).

As observações empíricas que dão a base do presente estudo remetem-se à experiência escolar de Júlio a partir aulas remotas. Essas atividades serão analisadas por meio da observação empírica, mas também a partir dos olhares de Marta que, na condição de mãe, ocupa a função de facilitadora das aulas remotas (online) do seu filho. Marta, uma mulher negra de meia idade, assumiu a responsabilidade de acompanhar o seu único filho durante as aulas remotas, depois que foi exonerada da condição de diretora de uma Unidade Infantil do Município de Mossoró, no início de 2021. Tratava-se de um cargo comissionado, por isso também político, no qual atuou por 18 anos. A exoneração, segundo Marta avaliou, impactou bastante, pois “era uma atividade que sempre exigiu dedicação, envolvimento e cuidado”. Observa-se que a sua experiência na condição de diretora será analisada em um trabalho posterior ao que se apresenta neste momento.

Remetendo-se, portanto, às experiências do seu filho (e dela própria) no âmbito das aulas remotas, Marta sinalizou que Júlio, o qual estudou dos 3 anos aos 8 de idade na Escola MJ (sigla fictícia), pediu, durante os primeiros meses aulas remotas, para mudar de escola porque “as aulas estavam ficando chatas”. O menino dizia estar “entediado” com as atividades. Marta informou ter dividido com a escola e com a professora as queixas do seu filho, buscando entender o que estaria acontecido para além do que Júlio verbalizava. Tanto a professora quanto a administração da escola sinalizaram para a ausência de qualquer situação incômoda e manifesta voltada para Júlio (que, sinalize-se, não carrega o tom escuro da pele negra), de modo que consideraram a hipótese de ser uma fase natural da própria infância. A família acolheu a reflexão daquela instituição escolar.

O contexto observado nesta pesquisa em muitos aspectos dialoga com as reflexões acerca da padronização dos modos de relações, especialmente entre as famílias e as crianças, e entre as crianças e os adultos. Contudo, em alguma medida também será importante qualificar o lugar

social e econômico que a família ocupa para, a partir desta variável, considerar a distância que aquelas experiências revelam em relação à normatização da infância e a padronização dos comportamentos da criança, aqui reconhecida como sujeito empírico dotado de uma experiência própria e singular. Esta singularidade dá sinais de um incômodo frente ao processo formal de educação escolar, sobretudo no âmbito da quarentena pandêmica.

Assim, as suas falas e narrativas, seus gestos e suas vontades marcam, por um lado, o protagonismo daquela criança no contexto contemporâneo, enquanto deve também apontar para uma mudança de posição (como um todo) dos pais em relação a si próprios e em relação ao que pensam sobre os seus filhos, entendendo que os próprios filhos, na sua experiência infantil, têm muito a dizer sobre eles próprios, sobre os seus pais e sobre a própria escola.

No mesmo contexto interativo e sob a ótica das revisões sobre as quais passaram as instituições escolares e familiares, a Escolar deve conhecer as mudanças pelas quais passam as crianças e a sua infância. Neste sentido, também a Escola deve colocar em debate as suas posições políticas e simbólicas, dado que as crianças e a infância dão sinais de que não são as de outrora e de que, por serem outras, alteraram as suas posições frente ao mundo e, é claro, frente a própria instituição escolar.

4 DINÂMICAS E MANEJOS NO ESPAÇO DOMÉSTICO

Do ponto de vista das experiências empíricas do menino Júlio, e de sua mãe Marta, as quais são aqui tomadas como centrais para explicar os contextos implicados pela Pandemia do COVID-19, as aulas remotas que alteraram o cotidiano de crianças, pais e o próprio ambiente doméstico, percebeu-se que, um a um (um a uma), cada um deles assumiu a sua condição alterada no novo contexto histórico. Assim, na virada para o momento de aulas remotas, Júlio estaria orientado a preparar-se para as atividades escolares, de segundas a sextas-feiras, tendo início às 13:30 horas e finalizando às 17 horas.

O condicionamento para que Júlio estivesse “pronto” até o horário da aula era uma condição para que a própria Marta também se encontrasse na mesma condição: “pronta”! Estar “pronto” significaria passar pelos ritos de tomar banho, trocar de roupa (o que não significou vestir a farda) e almoçar. Nas condições normalizadas da experiência diária, o mesmo adestramento seria observado em relação à Marta, que se dedicou totalmente para que a experiência escolar do seu filho fosse plena. Todavia, os ritos de explicação e convencimento de que a criança precisaria estar pronta para a atividade no ambiente virtual eram reiniciados diariamente, uma vez que também diariamente toda uma atenção e emoção precisaria ser

produzida para cada aula remota. Nesse contexto muito específico, por vezes Marta solicitou a colaboração do seu esposo e pai de Júlio, dado que essas “intervenções” precisaram ser muito bem orquestradas, sob pena de Marta ter o respeito do seu filho e a autoridade sobre o mesmo postos em xeque.

Aquelas experiências ritualizadas descrevem, então, o que behaviorismo chamará de *condicionamento operante*, isto é, das maneiras como o ambiente externo pode influenciar o comportamento dos sujeitos. Diferente do *condicionamento clássico*, no qual os sujeitos seriam mais passivos na medida em que absorveriam e automatizariam os estímulos advindos do ambiente externo, no condicionamento operante os sujeitos operam sobre o ambiente, por meio de uma atitude mais ativa, protagonizando as suas ações. (PAPALIA, 2013, p. 171).

As novas dinâmicas naquele ambiente doméstico passaram, portanto, pela compreensão e convencimento de que a quarentena provavelmente continuará até o final do ano de 2021, de modo que as aulas remotas representarão uma realidade em relação a qual aqueles sujeitos terão que atuar de maneira articulada e proativa. Assim, aceitando a quarentena como uma condição histórica e as aulas remotas como um procedimento necessária para o processo de educação escolar em curso, aquela família considerou natural e pertinente as chateações e o estado entediado de Júlio, à medida que as horas se passavam, inclusive porque a própria Marta percebeu-se inúmeras vezes mentalmente esgotada. Por esta razão, passou a ser comum que os trinta minutos para o recreio das crianças representassem também, para Marta, alguns minutos de silêncio, descanso e recuperação de energias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo discutiu o contexto empírico das aulas remotas experienciadas por uma criança de 9 anos de idade no âmbito da Pandemia do Novo Coronavírus/COVID-19, durante o ano de 2021. As referidas aulas foram desenvolvidas por uma escola particular do município de Mossoró/RN, tendo Marta (mãe da criança) também na posição de facilitadora daquelas atividades escolares. O objetivo da pesquisa foi analisar as experiências escolares do menino que, em um contexto de condição econômica relativamente confortável onde foi verificada a presença de equipamentos eletrônicos, rede de internet apropriada e espaços para a realização das atividades remotas no ambiente doméstico, encontrou dificuldades para interagir com o ambiente virtual das atividades.

Considerou-se que as aulas remotas e a sua dinâmica não foram capazes de equipararem-se com as aulas presenciais, ainda que a escola e as professoras tenham sido capacitadas para

lidar com as tecnologias neste novo contexto. Observou-se, ainda, que junto à capacitação tecnológica, novas metodologias foram implementadas com vistas a produzir um ambiente favorável às atividades não-presenciais. Essas metodologias dizem respeito aos ajustes em relação ao desenvolvimento das atividades por parte das crianças, aos ritos disciplinares em relação ao silêncio e às condutas no ambiente virtual, aos recreios, mas também ao reconhecimento e legitimação dos pais enquanto facilitadores das atividades.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Rosália. “Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo”. **Cadernos de pesquisa**, no. 115, 2002. p. 139-154.

HAGUETTE, Tereza M. Frota. “O objeto das metodologias qualitativas”. In: **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 11^a. Edição, Petrópolis, Vozes, 2007.

LUNARDI, Nataly M. S. Simões et. al. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 141, out.-dez., 2017. p.951-964.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento humano** [recurso eletrônico] / Diane E. Papalia, Ruth Duskin Feldman, com Gabriela Martorell ; tradução : Carla Filomena Marques Pinto Vercesi... [et al.] ; [revisão técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva... et al.]. – 12. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: AMGH, 2013.

SILVA, CM, Toriyama ATM, Claro HG, Borghi CA, Castro TR, Salvador PICA. Pandemia da COVID-19, ensino emergencial à distância e Nursing Now: desafios à formação em enfermagem. **Revista Gaúcha Enfermagem**. 2021;42(esp):e20200248. doi: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200248>.

SCHERER, S.; BRITO, G. da S. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, Edição Especial n. 4/2014, p. 53-77.

DESAFIOS E DIFICULDADES DOCENTES FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA

Jesica da Silva Tavares¹
Jessica Souza Andrade²
Milena da Silva Gomes³
Suely Cristina Silva Souza⁴

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a inserção de crianças surdas no ensino regular, buscando identificar os desafios e dificuldades dos professores em sua interação com esses alunos. A pesquisa tem como procedimentos metodológicos, leituras exploratórias de diversos autores que contribuíram para a análise e reflexão do tema abordado e um questionário, onde alguns professores se prontificaram a responder. Com isso, foi possível identificar alguns fatores que dificultam a interação dos alunos surdos com os professores, tais como: dificuldades de comunicação na escola e sociedade; falta de estrutura educacional adaptada e a ausência de profissionais intérpretes qualificados na área. É notável a carência de transformações educacionais inclusivas às pessoas com necessidades especiais, sendo de suma importância que os governantes criem novas estratégias que respeitem os seus direitos.

Palavras-chave: Educação. Direitos. Inclusão. Libras. Surdo.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the difficulties that teachers confront when in their regular classrooms, there is the inclusion of students with hearing deficiency. The research has as methodological procedure, exploratory readings by several authors, who contributed to the analysis of the topic addressed, and a questionnaire that some teachers were prompted to answer. With that, it was possible to identify some things that interfere in the lives of teachers who work with this type of disabilities, such as: the difficulties they found in terms of communication and learning in school and society; the lack of an adapted educational structure and the absence of qualified professional interpreters in the area of knowledge. It is remarkable the lack of transformations in the education of deaf people, so is of paramount importance that governments create new strategies to improve the lives of people with hearing deficiency, so that their rights are respected.

Keywords: Education; Rights; Inclusion; Brazilian Sign Language (Libras); Deaf.

¹Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Serviço Social; Centro Universitário Maurício de Nassau-Aracaju; jel-mai@hotmail.com

²Licenciatura em Pedagogia; Centro Universitário Maurício de Nassau-Aracaju; jessicaandrade.souza@gmail.com

³Licenciatura em Pedagogia; Centro Universitário Maurício de Nassau-Aracaju; milenasilvag26@gmail.com

⁴Doutora em Educação. Licenciatura em Pedagogia; Centro Universitário Maurício de Nassau-Aracaju; Membro do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (DEHEA/UFS/CNPq); suelycss35@yahoo.com.br

O presente trabalho se justifica pela necessidade de se ressaltar a importância de uma capacitação para os professores que atuam diretamente com discentes com deficiência auditiva. No decorrer do curso de Pedagogia houveram questionamentos de como o professor enfrenta as dificuldades para ensinar alunos com a deficiência auditiva. São muitos os casos de alunos necessidades especiais que se deparam com barreiras no seu processo educativo no ensino regular, atreladas a inúmeras deficiências sociais, institucionais, educacionais e governamentais.

Tal fato despertou a curiosidade de estudar essa temática por perceber que as pessoas com deficiência auditiva, de algum modo, não são incluídas de fato no ensino regular e muitas vezes isso ocorre por falta de uma qualificação adequada dos professores e até mesmo preparo da instituição. Atualmente, ainda, não se pode afirmar que essas crianças estão realmente incluídas no contexto educacional e social, pois a educação que vem sendo ofertada na realidade não é inclusiva.

Existem muitos debates sobre a inclusão da criança com deficiência na classe regular de ensino e as dificuldades diante do ensino-aprendizagem do oralismo e da linguagem de sinais, sobretudo quando se refere a deficiência auditiva. A Educação Inclusiva tem se tornado um grande desafio para as instituições, principalmente para os professores, pois o despreparo é um de seus maiores problemas atuais. Neste sentido, pergunta-se: Quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes para ensinar alunos com deficiência auditiva?

Acredita-se que a linguagem de sinais é o fator que distingue o indivíduo surdo do ouvinte e auxilia na sua interação com o meio. Também se faz necessário que o professor tenha o conhecimento da língua dos sinais para interagir em sala de aula com os alunos que possuem deficiência auditiva.

Alguns documentos falam sobre o direito de inclusão da pessoa com deficiência em salas de ensino, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e a Declaração de Salamanca de 1994. Por isso, a pesquisa em questão tem por objetivo analisar a inserção de crianças surdas no ensino regular, buscando identificar os desafios e dificuldades dos professores em sua interação com esses alunos. Para tal abordagem foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico, diversos autores que argumentam esse tema tais como, Carvalho (200), Fernandes (2011), Souza (2010) entre outros, além de um questionário aplicado a um grupo de professores que responderam sobre questões relacionadas

a temática da pesquisa e ajudaram nas discussões.

Nessa perspectiva, o trabalho divide-se em cinco tópicos. O primeiro representa uma breve introdução ao tema. No segundo trata da metodologia do texto, onde relato como foi construído de acordo com alguns autores. O terceiro abordamos conceitos de alguns teóricos e a legislação educacional brasileira, onde a ênfase se dá na surdez. O quarto tópico tem como foco o resultado do questionário. Já o quinto tópico são as considerações finais que apresenta os resultados desta pesquisa. Com base nessas premissas, nota-se a importância dessa pesquisa para a educação, pois todos os dias surgem novas concepções acerca do tema que servem de direcionamento para novos estudos, inclusive para trabalhar cotidianamente o aspecto humanístico das pessoas, pois a partir dessa concepção os indivíduos são respeitados e valorizados em suas singularidades.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho teve por objetivo analisar as dificuldades enfrentadas por professores frente a inclusão dos alunos com deficiências auditivas nas salas de ensino regular do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa campo, aliada as pesquisas bibliográfica e documental, com aplicação de questionário para esclarecer problemáticas sobre a deficiência auditiva nas escolas regulares, visto que ainda é um tema pouco estudado.

Para Gil (2008) a pesquisa bibliográfica se caracteriza por meio de material já elaborado e se constitui basicamente de livros, revistas, artigos físicos ou localizados em sites acadêmicos. Os conceitos e seus autores deram suporte para elaboração desse trabalho, pois através deles abriu-se um mundo até então desconhecido para perceber a necessidade de novos estudos nessa área. O levantamento do estado da arte fundamentou ideias a respeito do tema escolhido, esclareceu opiniões contrárias e um leque de oportunidades para cenário da educação inclusiva.

Nas palavras de Gil (2008), a grande vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de poder ter acesso a vários olhares sobre o tema, pois nos permite conhecer fatos de épocas, lugares e pessoas diferentes que são importantes ao tema. No entanto, o pesquisador deve ter atenção ao realizar sua pesquisa, pois os dados coletados podem não ser mais tidos como corretos e se faz necessário um estudo bem estruturado, utilizando diferentes autores e épocas.

Já a pesquisa documental é muito parecida com a bibliográfica, suas fontes é o que as diferenciam, pois, a documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL,

Devido a atual situação em que nosso país se encontra, tornou inviável a pesquisa de campo pelo meio habitual, pois sem o funcionamento regular das escolas não houve possibilidade de realizar a pesquisa como desejado. No entanto, o uso das tecnologias permitiu o envio de questionários para coletar dados sobre uma visão do cotidiano da sala de aula e da relação entre o professor e o aluno surdo. O questionário foi realizado com dois professores do Ensino Fundamental de escolas diferentes para analisar as diferenças metodológicas adotadas e as dificuldades enfrentadas diariamente pelos docentes em meio a tantos desafios para transformar a realidade desses alunos.

Desse modo, o questionário tornou-se o melhor instrumento de coleta de dados frente ao momento delicado em que estamos vivendo, nos alertando a ter cuidado nos relacionamentos com outras pessoas, pois estamos há quase 7 meses de distanciamento social e quarentena lutando contra o COVID-19. Por esse motivo as nossas escolas estão com o seu funcionamento suspenso, o que me permitiu somente a utilização de questionários enviados através de e-mail e do aplicativo *WhatsApp*.

Para Lakatos (2003), o questionário se configura como uma coleta de dados, onde não se faz necessário a presença do entrevistador, contudo há nesse método suas vantagens e desvantagens. As vantagens são economia de tempo, alcance a um número elevado de pessoas, obtenção de respostas rápidas, maior liberdade e comodidade para responderas questões. Já as desvantagens se dão ao fato de que poucos voltam respondidos, devolução tardia, dificuldades na compreensão das perguntas, entre outros.

O questionário foi de muita relevância para a concretização dessa pesquisa, através dele obtivemos muitas indagações sanadas, os professores foram muito solícitos e passaram muita sinceridade em suas respostas o que permitiu ter mais segurança para continuar a busca por mais conhecimento sobre o assunto.

A importância dessa pesquisa para a educação e consequentemente a sociedade é muito enriquecedora, pois ela irá contribuir para o desenvolvimento da educação inclusiva, mostrando o quanto deve haver mudanças para que de fato haja uma inclusão em todas as formas. O aluno com deficiência auditiva deve ser acolhido e estimulado, o professor ao estar preparado e capacitado irá trabalhar com sua turma com muito mais eficiência e destreza, o que refletirá no desenvolvimento da criança.

3 CONCEITOS FUNDAMENTAIS

É necessário falarmos um pouco da história da deficiência no Brasil para que possamos entender toda a sua trajetória de lutas. Em cada momento vivido pela raça humana sempre existiram pessoas com deficiência e elas sempre foram excluídas e maltratadas em toda a sociedade, pois eram vistas como incapazes, ineficiente, loucos, bandidos ou até mesmo inúteis. Na sociedade Egípcia eles eram tratados de forma mais calorosa, pois muitas vezes era possível encontrar relatos de pessoas deficientes em cargos de grande valor na sociedade (GUGEL, 2007).

Em relação aos Gregos a história foi diferente, pois eles cultuavam a ideia de que todos deveriam ter a mente e o corpo sãos, pois viviam em grandes competições, batalhas e todos que não se enquadravam nesse conjunto era excluído ou até mesmo eliminado, cujo pensamento valia também para crianças. Os Romanos não pensavam muito diferente, eles consideravam inútil a vida das pessoas que nasciam com alguma deficiência e alguns poucos que sobreviviam se devia a boa vontade de poucos que se compadeciam da situação em que viviam essas pessoas (GUGEL, 2007).

Muitas vezes o nascimento de uma criança com deficiência era relacionado a um castigo de Deus, o que fazia com que seus pais os abandonassem a própria sorte. No entanto, as igrejas eram um dos poucos lugares onde eles eram “acolhidos”, o cristianismo trouxe uma pequena, porém significativa melhora a vida dura dessas pessoas. A sociedade então cria orfanatos, manicômios, asilos e até mesmo prisões para isolar e abandonar os deficientes, com a desculpa de que ao menos estavam fazendo algo por eles (GUGEL, 2007).

Essas pessoas muitas vezes foram vítimas de maus tratos, pois acreditavam que por não conseguirem falar não possuíam inteligência, o que os deixavam a margem da sociedade e impossibilitando-os de terem alguma instrução. Em várias civilizações as pessoas que possuíam algum problema auditivo eram vistas como um pecador castigado por Deus, como também muitos foram escravizados e até mortos, principalmente na Grécia e Roma (FERNANDES, 2011).

O filósofo Sócrates foi um dos poucos que acreditavam no desenvolvimento e na capacidade dos surdos, como consta em Crático, “se não tivéssemos voz, nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns aos outros, não deveríamos, como pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeças e outras partes do corpo? ” (SACKS, 1990, p. 31). A igreja também teve uma forte influência no trato que as pessoas davam aos surdos, pois eles pregavam que Deus havia dado a voz e o ouvido para o homem, então as pessoas que por alguma razão não possuíam essas habilidades não eram

dignas. Ao final da idade Média esse cenário tem uma melhora significativa, pois alguns pensadores acreditavam em uma educação para os surdos e algumas experiências realizadas provaram que eles podiam compreender e expressar suas ideias independentes de fala.

Até chegarmos ao termo inclusão, a deficiência passou por muitos percalços e sofrimento. Com a chegada da Idade Moderna e conseqüentemente após a II Guerra Mundial, o que acarretou em soldados mutilados e a sociedade passou a olhar com outros olhos à deficiência. Pessoas com deficiência mental foram tratadas como doentes e começam a surgir estudos sobre as deficiências e uma preocupação com sua educação (GUGEL, 2007).

Também no Brasil as pessoas deficientes foram classificadas por muitos anos como “miseráveis” e o primeiro grupo que sofreu com esse estigma foram os indígenas, que excluíam as crianças que nasciam com alguma deficiência, o que não seria muito diferente dos relatos encontrado dos povos antigos. O mesmo ocorreu com os povos africanos, mas vale salientar que muitas deficiências físicas eram infligidas através dos castigos por eles sofridos. Os portugueses quando chegaram no Brasil sofreram com o clima, interferindo na saúde de alguns deles e acarretou sérios problemas que os deixavam isolados e esquecidos (GUGEL, 2007).

Somente com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant- IBC) em 1854 é que a visão que se tem sobre as pessoas deficientes começa a tomar nova forma, pois com a criação do IBC as famílias deixam para o Estado a responsabilidade de cuidar dessas pessoas com algum “problema”. Dentre as deficiências que mais tem número significativo no Brasil está a auditiva. Existem relatos de sua existência a milhares de anos e que por não falarem se expressavam por sinais e essa incapacidade para falar foi o que os denominaram por muitos anos como “surdos-mudos” (FERNANDES, 2011).

A perda auditiva pode acontecer em qualquer momento da vida, ela normalmente caracteriza-se como uma redução na habilidade de escutar, os tipos de surdez são: de origem congênita ou adquirida. A pessoa mesmo com surdez profunda pode fazer a utilização do aparelho auditivo, no entanto é bom salientar que não é só utilizar o aparelho para poder interagir, é de muita importância a saber decodificar os sons (LIMA, 2006).

As crianças com deficiência auditiva ou a própria surdez se diferenciam pela perda parcial ou total da audição, talvez por conta de doenças congênitas ou adquiridas, o que muitas vezes acarreta na dificuldade da compreensão da fala. O diagnóstico para a avaliação da surdez é realizado através de um exame denominado audiometria, cuja perda auditiva pode ser considerada leve/moderada e severa/profunda (MAIA, 2014).

A surdez leve/moderada é considerada quando a perda auditiva ocorre entre 40 e 70

decibéis em ambos os ouvidos e dificulta, mas não impede, a pessoa de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana com ou sem a utilização de uma prótese auditiva. A surdez severa/profunda trata-se da perda auditiva ocorre acima de 70 decibéis, o que vai impedir a pessoa de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir naturalmente o código da língua oral (MAIA, 2014).

A primeira instituição especializada no Brasil surgiu em 1857, no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), sob a supervisão do francês surdo Ernest Huet, que utilizava a língua dos sinais como meio de comunicação. Em 1880 ocorre o Congresso Internacional de Surdo-Mudez que veio para apoiar o oralismo. Nesse evento foi discutido três métodos de ensino: o oralismo, a língua de sinais e o misto (língua oral e língua de sinais). Houve uma votação, onde os professores surdos foram proibidos de participarem, o que acarretou na proibição do uso dos sinais na educação da surdez (FERNANDES, 2011).

Esse modelo não funcionou, pois ele se firmava na ideia de recuperação dos surdos, visando a aceitação deles na sociedade, todos os anos que eles dedicaram ao estudo foi somente para fazê-los falar independente de suas habilidades, acreditando que a surdez podia ser superada. Somente na década de 80 é que surge o Bilinguismo, modelo onde o deficiente auditivo poderá utilizar livremente a linguagem de sinais para se comunicar na sociedade. Foi promulgada então a Declaração de Salamanca (1994), onde ela vem a ser um grande marco para a inclusão das pessoas com deficiência (LIMA, 2015).

Desde da Declaração de Salamanca surgiram muitas outras Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Projetos voltados para a inclusão de deficiências, entre elas algumas voltadas especificamente à surdez. No entanto, na realidade em que vivemos muitas coisas precisam ser melhoradas e reavaliadas no que se propõe a inclusão. O local de grande necessidade é a escola que até hoje sente dificuldades em receber alunos que necessitem de algum cuidado diferenciado, como no caso de professores despreparados para a realidade de estarem em sala de aula com mais de 30 alunos e ainda se desdobrar para atenderem de forma satisfatória as crianças e jovens que possuem alguma deficiência. Eles não foram preparados adequadamente para receberem esses alunos, o que se falta é uma capacitação de fato eficaz.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Não cabe mais esse pensamento de que jogando o aluno com surdez em uma sala de aula e ignorá-lo, ele conseguira aprender e interagir com os demais alunos. Deve-se preparar projetos que venham a amparar essa criança ajudando-a a desenvolver suas habilidades, o professor deve acompanhar seu desenvolvimento estando preparado e amparado por outros profissionais capacitados. Deve existir uma parceria entre a escola, professores e pais para que todos contribuam e sejam alcançados bons resultados. Caracteriza em atender aos alunos e oferecer a todos, sem discriminação alguma, pois todos possuem direitos iguais.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender suas necessidades. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p. 150)

Nas palavras de Lima (2006), a Educação Inclusiva vem trazer uma nova roupagem para a educação que buscava desconstruir os conceitos já estabelecidos há muitas décadas em relação a sociedade e seus indivíduos, pois a diversidade ela deve ser respeitada em toda a sua conjuntura.

Milhões de pessoas viviam e vivem ainda marginalizadas, por estarem doentes ou serem portadoras de uma necessidade especial. Esses sujeitos apresentam também potencialidades não realizadas, perdidas ou desperdiçadas, muitas vezes, devido a ignorância e ao preconceito da sociedade, a ausência de oportunidades e de mediações ao longo de suas trajetórias. (LIMA, 2006, p. 140).

A inclusão tem por objetivo principal ensinar a viver com as diferenças, promovendo uma educação para todos. Para isso é muito importante que as escolas estejam preparadas e seus profissionais mais do que capacitados a atender essa demanda. Em contrapartida a inclusão, temos que trabalhar a exclusão diariamente em nossas escolas para que nossa sociedade possa avançar (MANTOAN, 2003).

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p. 16)

Contudo, vale ressaltar que a educação especial está voltada única e exclusivamente para

o ensino das crianças e jovens com alguma deficiência no campo da aprendizagem, física, sensorial, mental ou múltipla. Profissionais como educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional se especializaram nessa área e atuam no desenvolvimento cognitivo e motor desses indivíduos (NORONHA; PINTO, 2018).

[...] ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. A educação especial faculta meios técnicos e humanos de modo a compensar as deficiências de que sofrem os alunos. Desta forma, os estudantes podem completar o processo de aprendizagem num ambiente e a um ritmo que vão ao encontro das suas capacidades (MENDONÇA, 2000, p.10)

O ensino aos alunos com surdez em escolas regulares se caracteriza como um processo de inclusão, onde deve-se ter em mente a necessidade de um atendimento diferenciado e que desenvolva um papel ativo no que se refere a sua educação. Para tanto, é oportuno dispor de recursos que possibilitem essa inclusão utilizando diferentes recursos, os materiais visuais e a língua dos Sinais (CARVALHO; REDONDO, 2001).

O professor é essencial durante a interação da turma com o aluno surdo, fazendo com que essa relação se fortaleça a cada dia. Para tanto, necessitará usar diariamente sua imaginação para criar recursos que conecte a todos. Ressaltando que, o oralismo sempre fez parte da educação dos surdos e a linguagem dos sinais, mas era colocada a margem da educação acarretando dificuldades hoje enfrentadas por alunos e professores, pois muitos não dominam a Libras (CARVALHO; SILVA, 2001).

Nessa perspectiva, é fundamental a presença de intérpretes de Libras em espaços, educativos ou não, que existam crianças denominadas Deficientes Auditivos (DA), pois auxiliarão na aprendizagem e interação desses alunos. Vale lembrar que, deve existir uma comunicação entre professores e intérpretes para que juntos consigam o desenvolvimento da criança DA e conseqüentemente de toda a turma, uma vez que a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão no país (LACERDA, 2000).

Nota-se que a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular necessita de muitas melhorias, a inclusão ainda não saiu do papel de fato, as políticas públicas não conseguem minimizar as dificuldades enfrentadas diariamente por esses jovens que muitas vezes desistem, pois não conseguem acompanhar o desenvolvimento da turma. Os professores necessitam de uma formação continuada e da ajuda de intérpretes em sala para que a educação inclusiva

4 INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A trajetória de lutas dos surdos está marcada por momentos de superação e conquistas no campo da educação e regulamentada pela legislação brasileira para que todos tenham os seus direitos legitimados. No Congresso de Milão em 1880, proibiram o uso da Língua de Sinais e o Oralismo prevaleceu por mais de 100 anos. No entanto, quando perceberam a ineficácia desse método, começaram a utilizar a comunicação total, que permitiu o uso de toda a metodologia que ajudasse na interação, enxergando os surdos com mais humanização (CUNHA, OLIVEIRA E FARIAS, 2017).

Já o Bilinguismo foi uma conquista da comunidade surda, pois permite aprender a língua de sinais como fosse sua língua materna e posteriormente a sua língua oficial, no caso do Brasil o português. Com isso, a Lei nº. 10.436, de 4 de abril de 2002 passa a reconhecer Libras como segunda língua oficial do país (CUNHA, OLIVEIRA E FARIAS, 2017).

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O Decreto 5626/2005, que estabelece a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas, como também de Fonoaudiologia em instituições públicas e privadas, a fim de tornar a Libras uma língua para se comunicar com pessoas com a deficiência auditiva. Este fato para educação de surdos é uma grande vitória, pois os professores não estarão totalmente despreparados ao receber esses alunos em suas salas. No entanto, ainda se faz necessário a presença de intérpretes de Libras nas salas de aula que tenha a presença do surdo para auxiliar professores e alunos nessa interação de ensino. Esse direito é tão importante que existe a Lei nº 12.319, que regulamenta essa profissão. O seu Art. 2º anuncia que “[...] o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, também contribui para a compreensão referente à Educação Especial, os Arts. 58 e 59 garantem o direito dos alunos com alguma deficiência a matrícula no ensino regular. Caso não seja possível o seu acesso, poderá optar por um serviço especializado na própria rede de ensino, realizados em classes especiais ou escolas especiais, cabendo a família optar pelo melhor ensino. Desse modo, as escolas devem contar com “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 150). No entanto, o que temos são professores inseguros no ensino regular, que se sentem despreparados para desenvolver o processo de inclusão, além de enfrentarem várias dificuldades pela falta de valorização da sua profissão.

[...]IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive, condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação superior com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora; V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 150).

Para atender de forma satisfatória os seus alunos, obter mais conhecimentos sobre os diferentes públicos para atuar com a diversidade, o professor precisa ir sempre além, buscando a cada dia novos conhecimentos e estratégias para que se torne fundamental na vida daqueles que necessitam de seus ensinamentos. Não se trata apenas de uma formação a mais, mas de uma exigência da sociedade atual que busca profissionais em constante processo de aperfeiçoamento, que atualizam e relacionam os conhecimentos teóricos com os práticos.

Destarte, a referida pesquisa foi realizada através de um questionário elaborado pelo aplicativo *Google Forms*, onde alguns professores de um grupo de *WhatsApp* anonimamente responderam honestamente o que se pedia. Esse grupo era formado por colegas que estudaram juntos e que para manterem contato organizaram esse canal de comunicação, sendo constituído

por homens e mulheres que se formaram no curso de Pedagogia e estavam atuando em escolas públicas e privadas.

A escolha pela utilização do questionário se deve ao COVID-19, que impossibilitou a coleta de dados de maneira presencial nas escolas para realizar a pesquisa. Diante os fatos, esta seção apresenta e analisa as respostas dos entrevistados, mediante os questionamentos aplicados por meio de dez perguntas abertas, cujo objetivo era investigar como acontece a interação do professor com o aluno com deficiência auditiva. Responderam ao questionário, um total de oito professores que identificaremos como J1, J2, J3, J4, J5, J6, J7 e J8.

Perguntamos aos professores quanto tempo de formação tinham em Pedagogia, onde cinco responderam que possuíam mais de 10 anos, sendo J2 formada em Letras/Português e Letras/Libras, J3 possuía 4 anos de formação e J7 tinha 9 anos de formada. Ao questioná-los sobre curso especialização na área da educação especial, seis deles afirmaram ter cursado e os professores J4 e J6 não, conhecimento muito importante para quem trabalha ou almeja atuar na educação especial.

Quando questionados como avaliavam a educação inclusiva, todos responderam que mesmo de forma lenta estava funcionando, mas que ainda precisava avançar no que se refere as políticas públicas. Na Constituição de 1988, Art. 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, que afirma que é dever do Estado garantir “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2012).

Perguntamos qual a maior dificuldade ao se trabalhar com alunos com deficiência auditiva, onde todos os entrevistados relataram ser a falta de fluência na Língua de Libras, assim como a falta de ofertas de cursos de capacitação para os professores. Em seguida, questionamos se nas escolas que lecionavam existiam intérpretes de Libras e 7 responderam responderam sim, com exceção do professor J2 que também era intérprete de Libras. Cabe lembrar que, o Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que alunos com deficiência auditiva tenham o direito a uma educação bilíngue nas classes regulares. No entanto, nota-se que tal fato não acontecia nas instituições onde os docentes trabalhavam.

Ao questioná-los se sabiam a Língua dos sinais, percebemos que a maioria não a dominava adequadamente, o que provavelmente dificultava a interação com o aluno. Perguntamos sobre o relacionamento da turma com os alunos que possuíam alguma deficiência auditiva, onde afirmaram que estranhavam no começo e com o tempo acabavam acolhendo o novo amiguinho. No entanto, haviam casos em que a situação era bem diferente, havendo

algumas vezes a exclusão da criança na escola, mas dependia muito de como o professor reagia a situação e de como alertaria seus alunos para acolher o novo colega, explicando-os que as diferenças existiam e que tal atitude representava maus-tratos.

Perguntamos também se haviam reuniões pedagógicas ou de planejamento para discutirem sobre a inclusão dos alunos em todas as esferas da instituição e quais eram os procedimentos utilizados para que de fato haja a inclusão. Os professores responderam que algumas escolas estavam preocupadas com inclusão, embora precariamente e com recursos pouco utilizados. De acordo com Piletti (2014), é coerente mencionar o currículo numa perspectiva inclusiva que envolve:

Diversidade metodológica e avaliativa;
Utilização de línguas, modos, meios de comunicação, tecnologias assistivas e recursos que garantam o acesso de todos os alunos aos conteúdos curriculares;
Elaboração do projeto político pedagógico de cada escola de forma participativa, prevendo o atendimento educacional especializado, e elaboração de um plano de ação que contemple a heterogeneidade e as necessidades dos alunos (PILETTI, 2014, p. 49).

Por fim, perguntamos o que eles fariam para mudar a realidade da educação em nosso país com relação a Educação Inclusiva e Especial, onde todos responderam que havia uma necessidade de capacitação de professores na Língua de Sinais, elaboração de leis mais claras e objetivas sobre inclusão e de escolas preparadas para receber esses alunos.

Como resultados das análises, observou-se que ainda existe alguns professores despreparados à inclusão de alunos com deficiência, em especial a auditiva em suas salas de aulas e que as escolas não se preparam adequadamente para receber esses alunos. Tal fato demonstra que a sociedade está longe da tão sonhada inclusão, que continua a segregar os direitos dos seres humanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que ainda estamos no caminho da construção de uma sociedade que realmente seja de igualdade para todos e que a educação não seja privilégio só para alguns. Se observamos todo o contexto histórico da deficiência houveram grandes avanços todos esses anos, todavia é preciso muitas mudanças no que se diz respeito a inclusão, principalmente quando se trata de do deficiente auditivo.

Os surdos hoje estão tendo mais oportunidades, embora ainda haja preconceitos. No

passado eles eram vistos como seres incapazes ou como se tivessem uma doença contagiosa. A luta pelos direitos é constante. No entanto, existem leis, decretos e legislações que asseguram ao deficiente auditivo seus direitos, pois o surdo também não tinha direito a uma boa educação. Estas normas surgiram para garantir que os deficientes, assim como aqueles ditos como “normais”, tenham os mesmos direitos.

As famílias e as escolas devem trabalhar em conjunto, pois ambas possuem uma grande importância na vida e formação do indivíduo, o incentivando a fazer parte da sociedade e lidar com as dificuldades. Sabemos que as medidas para se ter de fato uma educação inclusiva não são o bastante para mudar o ambiente escolar, exige também o envolvimento de toda a sociedade, o respeito pelo outro e suas diferenças, seja em seus aspectos físicos, humanos, culturais, sociais ou políticos.

A deficiência auditiva em nada impede o aluno de executar suas funções, visto que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é sua grande aliada, permitindo que ele interaja e participe com os demais de todo o processo de aprendizagem, o que torna essencial para professores aprenderem Libras. Em outras palavras, pode-se dizer que a educação dos surdos ainda é algo discutível, sendo importante o uso de metodologias adequadas que remetam benefícios aos alunos surdos sob forma de inclusão.

Pode-se entender que este processo é de uma complexidade imensurável, pois lidar diretamente com o ser humano é lidar com a subjetividade. Mesmo que todos tenham direitos iguais, torna-se difícil desconstruir estereótipos, concepções que insistem em classificar e excluir as pessoas. Cabe ressaltar que, os surdos têm o direito de ser felizes, não só porque são pessoas com deficiência, mas para que isso aconteça toda a comunidade deve se adaptar ao meio em que os deficientes estão inseridos, embora muitos não entendam por falta de informações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. –35. ed. –Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 15 de set., de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional-LDBEN. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm"http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 19 set., 2020.

BRASIL. **Decreto n. 3. 298 de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Recuperado em 18 de agosto de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 19 set., 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei n. 10.436, que dispõem sobre a língua Brasileira de sinais. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 23 out., 2020.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2007.

BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em 23 de set., 2020.

CARVALHO, J. M; REDONDO, M. C. F. **Caderno da TV Escola: Deficiência Auditiva**. Brasília, 2000.

CARVALHO, Noemí Santos de Almeida. SILVA, Carlos Alberto Figueredo. **Educação inclusiva para surdos**. Arara Azul, Rio de Janeiro, Nº. 13, 2014.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba, Ibepex, 2011.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Ampid (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência), 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo. Atlas, 2008.

LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 23., 2000, Anais eletrônicos. Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf> . Acesso em 10 de set., de 2020.

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes**: problematizando a questão. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdo**: desafios para a prática e formação de

professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MAIA, Shirley Rodrigues. **Deficiência auditiva/surdez**. 2014. Disponível em:
http://sis.posuscs.com.br/sistema/rota/rotas_84/1314/scorm/ultimo/pdf/pdf_DAS.pdf.
Acesso em 19 de set., de 2020.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Educação especial e educação inclusiva**: Dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. Disponível em:
<https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso em 19 de set., de 2020.

NORONHA, Eliane Gonçalves. PINTO, Cibele Lemes. **Educação Especial e Educação Inclusiva: Aproximações e Convergências**. Disponível em:
<http://www.bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em 19 de set., de 2020.

PILLETI, Ana Cristina da Costa. **Entre os fios e o manto**: tecendo a inclusão escolar. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. São Cristóvão: Editora da UFS; Aracaju, 2010.

DESENHO NO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES SOBRE O EDUCAÇÃO INFANTIL

Isabella Pires Vertuam Martins¹
João Paulo Baliscei²

RESUMO

Neste artigo foi discutido sobre as atividades propostas às crianças da Educação Infantil, remotamente, pela rede pública de ensino de Maringá, no ano de 2020, durante a pandemia da Covid-19. Nele discutimos, primeiro, sobre as orientações estabelecidas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018), apresentando perspectivas sobre o Ensino de Arte na Educação Infantil. Sobre o desenho e os seus estágios de desenvolvimento. Por fim, quantificamos as atividades propostas às crianças remotamente, pela Secretária Municipal de Educação de Maringá – Seduc. Assim nosso objetivo é apresentar discussões iniciais sobre o desenho infantil e quantificar as aparições dessa técnica nas atividades encaminhadas remotamente à Educação Infantil. Utilizamos dos estudos de Ana Angélica Albano Moreira (2008) e Susana Rangel Vieira da Cunha (1999), nesta pesquisa bibliográfica. Como resultado trazemos as definições sobre o desenho e, indicamos estágios de desenvolvimento, desmistificando as perspectivas presentes nas instituições escolares.

Palavras-chave: Arte. BNCC. Desenho. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article discusses the activities proposed to children in Early Childhood Education, remotely, by the public school system in Maringá, in 2020, during the Covid-19 pandemic. In it, we discussed, first, the guidelines established by the Base Nacional Curricular Comum-BNCC (BRASIL, 2018), presenting perspectives on the Teaching of Art in Early Childhood Education. About design and its stages of development. Finally, we quantified the activities proposed to children remotely, by the Municipal Secretary of Education of Maringá – Seduc. Thus, our objective is to present initial discussions about children's drawing and to quantify the appearances of this technique in activities remotely addressed to Early Childhood Education. We used the studies of Ana Angélica Albano Moreira (2008) and Susana Rangel Vieira da Cunha (1999) in this bibliographical research. As a result, we bring definitions about design and indicate stages of development, demystifying the perspectives present in school institutions.

Keywords: Art. BNCC. Drawing. Child Education.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo abordamos sobre o ensino de Arte e atividades propostas às crianças, remotamente, em suas vivências na Educação Infantil, durante 2020. Devido à pandemia

¹ Discente em Artes Visuais, UEM, Grupo ARTEL. isabellapvertuam@gmail.com

² Docente em Artes Visuais, UEM, Grupo ARTEL. jpbaliscei@uem.br

causada pela Covid-19³, durante os anos de 2020 e 2021 muitas escolas e creches suspenderam as atividades presenciais e, em alguns casos, disponibilizaram às crianças e familiares atividades virtuais, como, por exemplo, ocorreu com os Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá – CMEI, em Maringá, cidade localizada na região noroeste do Paraná.

Diante disso, perguntamos: Que tipos de desenhos as crianças foram incentivadas a fazer? Quais as orientações e encaminhamentos dados para que os desenhos fossem realizados? Quais concepções de desenhos subjazem os exercícios destinados às crianças, a distância, durante a pandemia da covid-19? Essas perguntas guardam relação com uma pesquisa do Programa de Iniciação Científica - PIC, intitulada *Arte a distância: análise de atividades com técnicas artísticas propostas à Educação Infantil durante a pandemia da covid-19 (2020)* (MARTINS, em andamento). O PIC tem como objetivo analisar os tipos de desenhos que foram propostos como atividades artísticas para a Educação Infantil durante a pandemia da covid-19. Este artigo, o qual se move em direção à realização do PIC, por sua vez, tem como objetivo apresentar discussões iniciais sobre o desenho infantil e quantificar as aparições dessa técnica nas atividades encaminhadas remotamente à Educação Infantil. Para tanto, dividimos o texto em dois momentos para além desta introdução. No primeiro deles, apresentamos a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e debruçamo-nos sobre a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2018), para especificar diretrizes como os Campos de Experiências e Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, discutimos sobre duas abordagens de ensino de desenho na Educação Infantil: a abordagem espontaneísta e a abordagem pragmática. No segundo momento, trazemos uma contagem das atividades disponibilizada virtualmente às crianças da Educação Infantil através do *site*⁴ da Secretaria Municipal de Educação de Maringá – Seduc, durante o ano de 2020. Realizamos uma segunda contagem, evidenciando somente aquelas atividades que orientavam sobre técnicas artísticas, tais como o desenho, modelagem e colagem. Por fim, caracterizamos alguns dos estágios do desenho infantil, como a garatuja, os traços longitudinais e as “bolinhas”.

³O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. O contágio é feito por meio de partículas líquidas expelidas pelas pessoas quando tosse, espirram, falam, cantam ou respiram. Por causa da fácil transmissão desse vírus foram recomendados o distanciamento social, o uso de máscaras e do álcool em gel nas mãos.

⁴ Disponível em <<http://www2.maringa.pr.gov.br/portal/?cod=portal/23/seducatividadesextraclasse>>. Acesso em 13 de set. 2021.

A Educação Infantil, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), tem como competência ampliar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre o mundo e suas vivências. A BNCC (BRASIL, 2018) – é um documento nacional que tem como objetivo orientar as bases educacionais, em suas aprendizagens essenciais, e estabelece elementos tais como, conteúdos e metas de aprendizagem a serem contempladas durante a Educação Básica. Portanto, propõe que todos/as os/as estudantes tenham a mesma base de conteúdos na educação. A BNCC (BRASIL, 2018) caracteriza a Educação Infantil como sendo um período de adaptação por parte das crianças ao ambiente escolar, como também um espaço onde ocorrem a ampliação e a diversificação do conhecimento das mesmas, para além daquilo que a família pode oportunizar. Nessa etapa da Educação Básica, contemplam-se bebês de até 1 ano e 6 meses e crianças entre 1 ano e 7 meses e 5 anos, de modo que a obrigatoriedade da matrícula só se faz presente para as crianças de 4 e 5 anos, as quais frequentam o Infantil 4 e o Infantil 5, respectivamente. Esse documento nacional também assegura 6 direitos do desenvolvimento infantil, sendo eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Sobre eles, a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece que é por meio deles que os/as docentes têm de assegurar o desenvolvimento pedagógico, relacionando-o às interações e brincadeiras, de modo que as crianças atuem ativamente com as atividades propostas, com os/as colegas e com os/as professores/as.

No que tange à organização da Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe que as atividades estejam organizadas a partir daquilo ao qual se refere como Campos de Experiências, que são eixos estruturantes que têm como objetivo orientar o ensino por meio de experiências, como brincadeiras e interações que relacionam os seus conhecimentos prévios das crianças com os patrimônios culturais existentes no Brasil, e apresentam-se a partir de cinco títulos: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Destes, nesse artigo destacamos o campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, pois, consideramos, é aquele que mais se relaciona diretamente com as Artes Visuais. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p.41) este campo apresenta o desenvolvimento de atividades voltadas para o fazer artístico, como: pintura, modelagem, colagem, fotografia e etc.; como também propõe a interação com diversas referências culturais, sejam elas locais ou não. Esse documento curricular estabelece, ainda, que a Educação Infantil deve “promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação

artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e expressão pessoal das crianças.” (BRASIL, 2018, p.41). Cada campo de experiências é apresentado na BNCC (BRASIL, 2018) em associação com aquilo a que o documento se refere como Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são ao total 102 e são agrupados de acordo com os 5 campos de experiências. Cada campo de experiência é dividido de acordo com as faixas etárias das especificações da Educação Infantil.

No caso do campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece 9 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que, em comum, indicam atividades voltadas para o fazer das Artes Visuais, como também atividades que envolvem a experimentação por meio de sons e músicas. Isso fica evidente, por exemplo, nos seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: “(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.” e “(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.” (BRASIL, 2018, p.48).

Susana Rangel Vieira da Cunha (1999), em *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*, trata, especificamente, sobre atividades de Arte na Educação Infantil. Segundo a autora, é importante ter um ambiente onde a criança é colocada no papel de investigadora do mundo, pois a criança pequena aprende com e a partir de seus cinco sentidos (visão, olfato, tato, audição e paladar). Portanto, a autora sugere que o/a educador/a provoque as crianças a conhecerem diferentes vivências, por meio de brincadeiras e atividades que estimulem os sentidos e o fazer artístico, sendo este a principal linguagem da criança. É necessário, então, que se trabalhe com o desenvolvimento do mundo imagético para que a criança possa, futuramente, também compreender o mundo real. Em suas palavras, Cunha (1999, p.14, *grifos da autora*) argumenta que “As intervenções dos educadores são no sentido de ampliar o modo de ver, registrar e imaginar o mundo. Para as crianças, *o criar – que está em todo o seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma*”.

Entre as atividades que costumam ser ofertadas nas instituições de ensino voltadas para a Educação Infantil muitas envolvem a exploração do mundo por meio das interpretações das crianças. A BNCC (BRASIL, 2018, p 47) sugere, por exemplo, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se harmonizam com essa ideia, como podemos observar em: “Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando

cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais” e “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.”. Em comum, esses dois objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propõem o fazer artístico das crianças com diversos materiais. Cunha (1999), semelhantemente, incentiva os/as docentes a oferecerem às crianças atividades que tenham diferentes materiais, como também recomenda que os encaminhamentos e direcionamentos pedagógicos ofereçam possibilidades de experimentação ao se apropriarem do material, como, por exemplo, rasgando-o, molhando-o, riscando-o e etc.

Sobre os/as professores/as que trabalham com arte, cabe a estes/as estimularem seus alunos e alunas e se utilizar do ambiente para que seja atrativo aos olhos das crianças, pensando, por exemplo, nas cores ou temas que serão abordados em aula. Cunha (1999) explica que, na Educação Infantil, é comum que os/as professores/as executem dois tipos de concepções no que diz respeito ao trabalho com arte: a espontaneísta e a pragmática. Na concepção espontaneístas, o/a educador/a acredita que as crianças têm a criatividade de forma inata e por isso não deve interferir no desenho infantil, deixando-a “livre”. Na concepção pragmática, os/as docentes disponibilizam exercícios de coordenação motora, pois estão mais interessados/as no resultado, então, querem que as crianças reproduzam formas geométricas ou pintem desenhos sem sair das linhas, por exemplo, a fim de mostrar aos/as responsáveis delas o seu desenvolvimento motor e gráfico. Sobre essa segunda concepção, Cunha (1999, p.15) escreve que “[...] os educadores priorizam o produto final e não o processo expressivo que conduziu o aluno àquele resultado”

Discordando destas duas concepções, Cunha (1999) sugere que o/a docente pode provocar a criança com diferentes materiais e temas. Ao propor um exercício, o/a professor/a pode instigar a criança a questionar sobre os materiais, obras apresentadas, histórias, para que quando ela for desenhar, tenha repertório suficiente para explorar novas ideias e traços. O/a educador/a, durante a experimentação e as brincadeiras propostas às crianças, pode provocá-las diante do material, questionando-as sobre as sensações, cores, formas, cheiros, pesos, medidas e volumes que ele apresenta. Em uma ação pedagógica executada por João Paulo Balisnei e Regina Ridão Ribeiro de Paula (2020), em desenvolvimento ao Estágio Supervisionado, por exemplo, ofereceram às crianças do Infantil I, atividades lúdicas para que as crianças interagissem assumindo um papel ativo. Utilizaram-se de um conjunto de pinturas intituladas como “Peixes”, do artista brasileiro Aldemir Martins, como ponto inicial para a elaboração das atividades, que envolveram peixes e o fundo do mar. Todo material usado durante as aulas foi

pensado de modo que induzisse as crianças a refletirem sobre o uso da cor azul, dos peixes e do mar.

Assim por meio de brincadeiras que envolviam o explorar, questionar, observar, pintar, desenhar e em alguns casos rasgar e amassar, as crianças tiveram uma experimentação eficiente e ativa nas aulas.

[...] notamos, por parte dos/as bebês, a necessidade de manusear cada objeto oferecido, percebendo as cores, texturas, tamanhos e pesos dos materiais. Como exemplo, mencionamos que, em uma observação-participativa, fora registrado que enquanto uma das professoras se dedicava a colar um papel no chão para realizar uma ação de pintura com giz de cera, os/as bebês se aproximavam dela e manuseavam a fita e o papel – ainda que essa não fora a intenção da atividade (BALISCEI; PAULA, 2020, p.118).

É válido explicar que essa atividade de Estágio Supervisionado foi executada em 2019 e de modo presencial. Em 2021, momento quando escrevemos esse texto, esse tipo de atividade não seria possível. Em tempos de atividades remotas, devido à pandemia causada pela Covid-19, os Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá – CMEI, através da Secretaria Municipal de Educação de Maringá – Seduc, suspenderam, desde 2020 as atividades presenciais, e disponibilizaram às crianças e familiares atividades virtuais. No próximo tópico, dedicamo-nos apresentar características do desenvolvimento do desenho infantil e a realizar uma contagem a respeito da aparição dessa técnica nas atividades da Educação Infantil.

3 DESENHO INFANTIL

Ao pensarmos em desenho, sempre nos vem a ideia de algo feito no papel, com canetas e lápis. Porém, desenhos não são feitos apenas com esses materiais. As crianças, por exemplo fazem desenhos riscando com gravetos superfícies de areia, barro ou mesmo riscando o chão com giz colorido. Para além desse movimento com riscantes que deixam uma marca, o desenho pode ser também relacionado à forma com que a criança brinca com diversos objetos, como ela organiza o seu espaço de brincadeiras ou à bagunça deixada.

Para a Ana Angélica Albano Moreira (2008) em *Espaços do desenho: A educação do educador*, o desenho, para além de uma forma da criança brincar desenvolvendo o movimento motor, como o da pinça que é comum ao pegar objetos riscantes, também desenvolve, na criança, a capacidade de se designar, projetando-se para frente. Essa é, portanto, a primeira linguagem da criança, conforme afirma a autora, e é pelos desenhos que os sujeitos infantis

passam a falar e contar histórias. Porém, o desenvolvimento do desenho infantil não acontece de maneira uniforme, pois, cada criança tem o seu estágio, apesar de muitas delas apresentarem um tipo de desenho semelhante. Mesmo entre crianças de uma mesma faixa etária pode haver algumas que estejam em estágios diferentes, mas isso não significa que elas são menos ou mais desenvolvidas que as outras, pois, no desenho, deve-se pensar sobre a trajetória como algo que acontece de maneira diversificada, podendo se apresentar de muitas maneiras.

Dentre os estágios do desenho infantil, um que geralmente aparece primeiro, é o da garatuja, que, segundo Moreira (2008), consiste em traços longitudinais, a partir dos quais a criança rabisca sobre o papel, por exemplo, de um lado para o outro, repetidas vezes. Nesse caso, é comum de acontecerem rabiscos saindo dos limites do papel, rasgando-o ou até mesmo que haja uma concentração desses movimentos em um espaço específico e pequeno do papel. Nesse estágio a criança não pensa em representação, ou na cor utilizada, ela está apenas exercitando e descobrindo o movimento do lápis, deixando a sua marca no papel, tornando-se o movimento de rabiscar algo que é prazeroso para ela.

Conforme a criança gesticula na produção de garatujas, o desenho vai se modificando e apresentando movimentos e formas circulares, parecendo com espirais embaralhadas. Dessas formas embaralhadas surgem os círculos soltos pelo papel, que são conhecidos pelos adultos/as como “bolinhas”, conforme indica Moreira (2008). As bolinhas são um outro estágio do desenho que, conforme a autora, “[...] a conquista dos círculos marca uma etapa bastante importante, é o esboço de uma representação. Esboço, porque ainda são acidentais muitas vezes, porém marca geralmente o início de uma necessidade de nomear os desenhos” (MOREIRA, 2008, p.31)

A partir disso, começa a aparição de diversos formatos nos desenhos infantis, assim, começando a representação e os jogos simbólicos, como também diversas histórias inventadas pelas próprias crianças, por trás das linhas e formas espalhadas pelo papel ou outras superfícies. Após essas diversificações, surgem os primeiros bonecos, as primeiras representações humanas nos desenhos infantis, junto das narrativas que as crianças elaboram no momento do desenho. Os bonecos são feitos com formas geométricas, como círculos para as cabeças e agrupamentos de quadrados ou retângulos para formarem os corpos, além de diversas linhas como complementos para as roupas e detalhes. Ainda que recorram a essas formas, vale ressaltar, que as linhas não são definitivas e retas e tampouco os quadrados e círculos possuem contornos exatos e matemáticos. São formados por linhas orgânicas, tremidas e sobrepostas, que indicam as tentativas e experimentações feitas pelas crianças que desenhavam. Nesse ponto, os desenhos

passam a contar histórias, então é corriqueiro que os bonecos estejam em situações que as crianças os imaginam, se assemelhando muito a quadrinhos, no que diz respeito às situações vividas pelo personagem. Nesse caso, porém, não há escrita narrativa, apenas a fala da criança durante o desenho.

É muito comum ouvirmos que as crianças são mais criativas que os/as adultos/as, como fica sugerido em frases frequentemente utilizadas nas escolas, como “ela tem o dom” e “ela leva jeito para o desenho”. Também é comum a ideia de que a criatividade é um “dom inato”, pensamentos estes encontrados na perspectiva de educação espontaneísta, segundo critica Cunha (1999). Porém, o ato de desenhar na infância não é algo específico ou “dom” de alguns sujeitos, mas sim o ato de se desenvolver, pois, a criança desenha para se projetar e se colocar no mundo. Com isso, ela muda o ambiente para si mesma, buscando o seu desenvolvimento. Impedir a criança de avançar nos desenhos querendo que ela permaneça na garatuja para não “afetar” a sua criatividade é impedi-la de crescer e conhecer novas formas de se expressar.

Segundo informações disponíveis na página inicial do *site* socializado entre os/as familiares, a Seduc se comprometeu a elaborar e a compartilhar atividades semanalmente, para os alunos/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, desde março de 2020 - período quando as aulas foram suspensas. No texto, é explicado que as atividades endereçadas à Educação Infantil contemplarão apenas os/as alunos/as do Infantil 4 e 5, porém, há, no *site*, atividades destinadas ao Infantil 3 também.

Na Figura 1, por exemplo, apresentamos uma atividade disponibilizada *on-line* pela Seduc, às crianças do Infantil 4, no dia 20 de março de 2020, 1º semana de atividades. A partir desse exercício, recomendaram-se que as crianças, na atividade 2, com supervisão dos/as responsáveis, utilizando-se de materiais específicos, fabricassem a sua própria massinha de modelar caseira.

ATIVIDADE 2: MASSINHA DE MODELAR

NOME _____

- Fazer com a criança uma receita de MASSINHA DE MODELAR :

RECEITA COM GLÚTEN

INGREDIENTES:

- 1 xícara de sal
- 4 xícaras de farinha de trigo
- 1 xícara e meia de água
- 3 colheres de sopa de óleo
- 1 tubo de pasta de dente branca

MODO DE FAZER:

Em uma bacia grande adicionar a farinha e o sal. Depois, adicionar a água e o óleo. Misturar até que forme uma massa homogênea. Se ficar muito mole, adicionar mais farinha e se ficar muito seca e quebradiça, adicionar mais água. Para que a massa fique branca e sem cheiro, adicionar a pasta de dente branca.

RECEITA SEM GLÚTEN

- 1/2 xícara de farinha de arroz
- 1/4 xícara de sal
- 6 colheres de sopa de água
- 1 colher de chá de óleo de cozinha
- Corante alimentício na cor desejada.

MODO DE FAZER:

Misturar os ingredientes secos e aos poucos vá colocando água até obter a textura de massinha. Acrescente o corante, e por fim o óleo. Amasse bem para obter uma textura homogênea.

- Deixar que a criança manuseie a massinha a vontade, misturando bem todos os ingredientes. Depois de pronta pedir para que faça: bolas (grandes e pequenas) cobrinhas (finas e grossas).

- **ATENÇÃO:** Guardar a massinha de modelar já pronta em sacos plásticos, bem fechados, dentro da geladeira para garantir a conservação e possibilitar sua utilização em outras atividades (aproximadamente 3 dias).

ATIVIDADE 3: CORPO HUMANO

NOME _____

- Entregue a massinha de modelar novamente para a criança e com o apoio de uma mesa ou superfície plana, peça para que monte uma figura humana, representando seu corpo. Incentive a criança a montar a figura com todas as partes principais do corpo humano: cabeça, tronco, dois braços, as mãos, as pernas e os pés. Depois peça que a criança modele as letras de seu nome.

EXEMPLOS:



Fonte: *Atividade disponibilizada ao Infantil 4.* Disponível em <<http://www2.maringa.pr.gov.br/portal/?cod=pagina/2257/1ordf-semana>>. Acesso em: 13 de set. 2021.

Junto das orientações foram disponibilizadas duas receitas para elaboração de massinha de modelar, uma contendo glúten e a outra não. Logo após as receitas que incluem o modo de preparo, há a instrução de que deixe a criança manusear a massinha livremente desde o momento do preparo, para que ela possa conhecer o material e se apropriar dele. Por fim, a postagem no *site* faz uma recomendação sobre como guardar a massinha para a utilização da mesma em outras atividades. Na atividade 3, ao lado na Figura 1, pede-se para que o/a responsável dê a massinha para a criança novamente, posicionando-a sobre um suporte plano para facilitar manipulação. Pede-se para que incentive a criança a modelar um corpo humano, com todas as partes, estimulando-a a falar e a reconhecer as partes do corpo a partir da massinha. Logo após a modelação do corpo é sugerido ao/à adulto/a que peça à criança para que formule o seu nome com a massinha. Nessa mesma atividade, abaixo do enunciado, seguem duas fotos ilustrativas que mostram um menino, branco, fazendo a atividade em um espaço agradável, e o possível resultado que se espera dele nessa proposta.

Ao acessar as atividades virtuais que foram disponibilizadas aos/as alunos/as e familiares, notamos que a cada semana eram publicadas novas atividades em arquivos em formato .pdf, permitindo que os/as familiares as imprimissem em folhas de papel para a realização.

Contamos que, para o Infantil 3, foram disponibilizadas 46 atividades, entre elas, atividades extras referentes aos cuidados que as crianças deveriam ter com a covid-19, como também um livro literário infantil que discutia sobre a importância do isolamento social e cuidados. Para o Infantil 4, foram 56 as atividades disponibilizadas no total. Entre elas também havia exercícios referentes aos cuidados com a covid-19 e ao mesmo livro de literatura. Já para o Infantil 5, contamos 54 atividades, as quais também contemplaram os cuidados com a covid-19 e o já referido livro de literatura.

Dentre as 46 atividades disponibilizadas para a Educação Infantil 3, apenas 16 envolviam técnicas artísticas e nenhuma delas apresentava nome de artistas ou produções artísticas específicas, que pudessem ser tomados como referências para as crianças. Das 16, percebemos que 14 foram voltadas para o desenho, e orientavam as crianças, por exemplo, a desenharem seu animal favorito, ou então, a contornarem formas de objetos. Para além do desenho, houve também uma atividade que envolvera colagem e uma outra, modelagem. Para colagem, a atividade propôs que os/as responsáveis pela criança dessem à ela vários tipos de papéis, incentivando com que ela rasgasse e depois colasse em uma outra folha, livremente estimulando sua criatividade. E para modelagem, foi pedido para que a criança modelasse com massinha um corpo humano e identificasse as partes dele.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi anunciado, neste artigo apresentamos discussões iniciais sobre o desenho infantil e uma quantificação das aparições dessa técnica nas atividades encaminhadas remotamente à Educação Infantil. Trouxemos discussões sobre os estágios de desenvolvimento do desenho e suas singularidades, como também, atividades que foram disponibilizadas no ano de 2020, pela Seduc, durante a pandemia da Covid-19, para que os/as familiares juntos das crianças elaborassem exercícios que envolvessem técnicas artísticas.

Diante das perspectivas pragmática e espontaneísta, vemos que a primeira não favorece o ensino da Arte, pois está mais interessada nos resultados a serem apresentados aos/às familiares e nas futuras aprendizagem relacionadas à escrita do que no processo de desenvolvimento que a criança pode alcançar no desenho. Enquanto a segunda, a espontaneísta, considera que não se deve interferir no desenho da criança, para não afetar na criatividade dela. O que também é errôneo, pois a ausência de desafios, incentivos e encaminhamentos impede a criança de se desenvolver, como também de conhecer o seu próprio desenho. Como alternativa a essas duas perspectivas, consideramos que o ensino de Arte na Educação Infantil, precisa

trazer atividades de diversas técnicas artísticas e não apenas o desenho feito no papel. O desenho pode, inclusive, ser realizado, em outros suportes e de diversas maneiras, como, por exemplo, disponibilizar suportes onde a criança desenhe em pé colocando papéis nas paredes e, oferecer gizes para desenhar no chão. Os diferentes materiais para desenhar podem ultrapassar o uso convencional de tintas, gizes e lápis, e explorar massinhas de modelar, pigmentos alimentícios, água, areia, linhas, barbantes, fitas adesivas, esmaltes, brinquedos, gravetos, pedras, luz, sombra, tecidos e arranjos inusitados nos cabelos. Podem ser utilizadas formas geométricas coloridas para que se formem desenhos ou mesmo objetos cotidianos, como tampas de garrafas, partes de potes e papelão, procurando colori-los de diversas cores para que as crianças possam montar os desenhos de maneiras diversificadas. Também recomendamos que às crianças seja oportunizado o contato com artistas e produções já realizadas, para que se aumente o repertório visual da delas e, para que se desenvolvam de maneira diversificada.

REFERÊNCIAS

BALISCEI, João; PAULA, Regina Ridão Ribeiro de. Bebês também aprendem (com) as artes visuais: criação de recursos didáticos a partir dos peixes de Aldemir Martins. **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão, v. 9, n. 16, jan./jun. 2020. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/2133>>. Acesso em 28 de abr. de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1995.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **Espaço do Desenho**: A educação do Educador. São Paulo. Edições Loyola, 2008.

FILME (AUTO)BIOGRÁFICO: A INFÂNCIA “ROUBADA” E RECONSTRUÍDA DE ROBERTO CARLOS

Maria Vanderlane Silva¹
Andrea Abreu Astigarraga²

RESUMO

O objetivo deste artigo é descrever e analisar o filme (auto)biográfico O Contador de Histórias e relacioná-lo com os (des)caminhos das crianças em situação de rua e internados antes do Estatuto da criança e do Adolescente – ECA. Consideramos a perspectiva (auto) biográfica do filme, narrada pelo protagonista Roberto Carlos. Portanto, este artigo nos permite refletir sobre a narrativa (auto) biográfica pois, cada narrativa faz relação com outras histórias de vida. Nos estudos bibliográficos destacamos: Ghon (1997), Josso (2008), Nóvoa (2010), Sarmento (2008), entre outros. A principal conclusão foi registrar os desafios enfrentados pelo Roberto Carlos ainda criança e das famílias em vulnerabilidade social que sobrevivem dessa forma, tendo seus direitos violados, das desigualdades sociais que existem até nos dias atuais e a importância da narrativa (auto)biográfica como perspectiva de ouvir a voz das memórias das vivências de infância.

Palavras-chave: Narrativa (auto)biografia. Direitos. Infância.

ABSTRACT

The aim of this article is to describe and analyze the (auto)biographical film O Contador de Histórias and relate it to the (mis)paths of children living on the streets and hospitalized before the Child and Adolescent Statute – ECA. We consider the (auto)biographical perspective of the film, narrated by the protagonist Roberto Carlos. Therefore, this article allows us to reflect on the (auto)biographical narrative because each narrative is related to other life stories. In bibliographic studies we highlight: Ghon (1997), Josso (2008), Nóvoa (2010), Sarmento (2008), among others. The main conclusion was to register the challenges faced by Roberto Carlos as a child and the socially vulnerable families who survive in this way, having their rights violated, the social inequalities that exist even today and the importance of the (auto)biographical narrative as a perspective of hear the voice of childhood memories.

Keywords: Narrative (auto)biography. Rights. Childhood.

1 INTRODUÇÃO

¹ Discente de Pedagogia. Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas - GEPAS - E-mail: Vanderlane192000@gmail.com

² Pós-Doutora em Educação. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográfica – GEPAS: andreaastigarraga@uvanet.br

Eu sou acadêmica do curso de Pedagogia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (auto) Biográficas – GEPAS, da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA em Sobral – CE, 2021. Tive meu primeiro contato com a (auto)biografia a partir da disciplina de História Social da Infância, no segundo período, em 2021.

A professora propôs o desafio de relacionar o filme O Contador de Histórias com textos que discutisse a temática da infância, tal como, o artigo de Ghon (1997) sobre o surgimento do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR, apontando as críticas à Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor FEBEM, principal contexto de convivência na infância de Roberto Carlos, no filme.

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM, surgiu em 1964 e tem o objetivo de prestar Serviços de Atendimento ao Menor – SAM. Seu campo de trabalho é a população de indivíduos menores de idade e que estavam sujeitos a um processo de distanciamento progressivo das condições humanas normais, levando-os ao abandono, exploração e a condutas anti-sociais. Sendo assim, tinha o dever de suprir as necessidades de crianças e adolescentes carentes, infratores, promover oportunidades de melhoria de vida através da educação, saúde e segurança, ou seja, se a família não tinha condições de cuidar da criança e o Estado assumia este compromisso com a população exposta a vulnerabilidade social. A FUNABEM estimulou a criação da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor - FEBEM, na década de 70. A FEBEM passou a ter, então, por finalidade: “[...] formular e implantar programas de atendimento a menores em situação irregular, prevenindo-lhes a marginalização e oferecendo-lhes oportunidades de promoção social.” (GHON, 1997, p.23). E classificava os “menores” em abandonados, carentes e infratores.

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR foi criado em 1985 a partir de uma rede composta por pessoas em programas alternativos de atendimento a meninos de rua. É considerado o primeiro interlocutor de âmbito nacional sobre a problemática. Este movimento social impulsionou discussões e ações que reverberam no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

A Constituição de 1988, em seu artigo 227, diz que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ECA foi instituído em 1990, com o intuito de proteger integralmente as crianças e os adolescentes, podendo adotar medidas e enviar encaminhamentos de qualquer forma de negligência para o juiz da infância e juventude. Outra “força” em favor do novo paradigma da infância foi a Sociologia da Infância. É um movimento surgido na Europa em alguns países de língua inglesa a partir de 1980 que busca compreender a criança sobre o mundo, já que, geralmente, do ponto de vista da “micropolítica” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 41), do espaço local que se relacionam e vivem as crianças, elas não falam por elas mesmas, ou seja, são os pais, as professoras, as escolas, os médicos que falam sobre a criança, e às vezes, falam pelas crianças.

A infância, até os anos 1980, não era um tema de estudo importante no campo da Sociologia, como foi na Psicologia, na Psicanálise, na Medicina e na Pedagogia. A Sociologia da infância no Brasil era uma raridade, com exceção de alguns estudos, como o de Florestan Fernandes (2004) e o de José de Souza Martins (1993).

Portanto, o objetivo deste artigo é descrever e analisar o filme (auto)biográfico *O Contador de Histórias* e relacioná-lo com os (des)caminhos das crianças em situação de rua e internados antes do Estatuto da criança e do Adolescente – ECA.

2 A MEMÓRIA E INFÂNCIA

Para Abrahão (2003), a pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memórias - reconhece-se dependente da memória. “Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-la na compreensão de determinado objeto de estudo” (p. 79).

Halbwachs analisa os quadros sociais da memória, considerando que as reminiscências não ficam adstritas ao mundo da pessoa, mas perseguem a realidade interpessoal das instituições sociais. “Os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de um poder coercitivo pelo qual se lhe impõem” (HALBWACHS, APUD BOSI, 1995, p. 55). A mudança de visão está na própria formulação do objeto a ser apreendido. A memória do indivíduo, portanto, depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão. Enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.

Lembramos porque os outros e a situação presente nos fazem lembrar: “O maior número de nossas lembranças vem quando nossos pais, nossos amigos ou outras pessoas nos provocam”

(BOSI, 1995, p.62). Assim, Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. O que o autor também realça é a iniciativa que a vida atual do sujeito toma ao desencadear o curso da memória.

Denzin (1984, p.32) nos ensina que "As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem". No filme (auto)biográfico de Roberto Carlos, verificamos vários aspectos sobre a cultura da infância, principalmente quando ele está com seu grupo de amigos nas ruas, "inventando" brincadeiras onde cada um deles assume uma posição de jogador de futebol mediante um assalto, ou quando estão brincando de tomar banho no chafariz da praça. É a cultura infantil de um menino foragido da FEBEM, pobre, que vive longe da família e sem escolarização. É preciso contextualizar com a sua condição de classe social, narrada por ele mesmo. Uma infância institucionalizada e vivida na vulnerabilidade.

Os índices de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, no Brasil, ainda se apresentam elevados, mesmo que os números indiquem tendência de queda. As principais formas de transgressão dos direitos contra esse grupo são o abandono, o trabalho precoce e a exploração sexual.³

3 METODOLOGIA

A pesquisa (auto)Biográfica consiste num estudo do sujeito, no qual visa conhecer o trajeto de vida pessoal e profissional do indivíduo e as significações do mesmo. Na Pesquisa (auto)Biográfica na área da Educação, encontramos autores como Josso (2007), cujos trabalhos fazem abordagem (auto) biográfica que faz parte de projetos de formação, e que tem por objetivo buscar reflexões docentes sobre a formação e atuação de professores. Josso (2007), denomina o trabalho com narrativas de histórias de vida como uma "abordagem biográfica" ou "abordagem experiencial", pois traz à tona as mais remotas histórias de vida e das experiências pessoais e de formação do indivíduo.

Para Nóvoa (2010), o estudo das histórias de vida e o método (auto) biográfico permite repensar as questões que circundam a formação do indivíduo, e acentua a ideia de que "ninguém forma ninguém", o que nos leva a compreender que o próprio indivíduo significa e escolhe a trajetória de sua própria formação, levando a um trabalho de reflexão sobre o próprio percurso de vida, ou seja, somos responsáveis pelas nossas próprias escolhas.

³ Baars R. Levantamento sobre crianças em situações de risco no Brasil [cited 2011 Nov 20]. Available from: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/4864/levantamento_crianças_baars.pdf?sequence=1 acessado em 08.10.2021.

Dominicé (2010) indica que o estudo (auto)biográfico na Educação é denominado como “biografia educativa”, pois procura percorrer a trajetória educativa do indivíduo, para a partir dela compreender os elementos significativos para o sujeito. A narrativa (auto) biográfica, aborda as narrativas de memórias das experiências vivenciadas que para muitos são desconhecidas ou, são mas não tem seu devido valor.

A abordagem (auto) biográfica torna-se um recurso importante quando envolve a formação do sujeito, pois este a partir de suas reflexões sobre a própria trajetória de vida traz significados que o próprio sujeito não tinha consciência. A partir das narrativas de si para o outro, o sujeito/narrador passa a compreender sua trajetória e suas escolhas de vida pessoal e profissional. Portanto, quando Roberto Carlos Ramos faz uma entrevista falando de sua infância o mesmo faz uso da narrativa (auto) biográfica e, volta para a criança que foi, seus desafios na infância e isso o ajuda de certa forma se conhecer melhor, refletir sobre suas escolhas, ou seja, é uma narrativa de sua própria vida.

4 O FILME COMO NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA SOBRE INFÂNCIA

O filme O Contador de Histórias de Luiz Villança, produzido na década de 1970 é baseado na (auto)biografia de Roberto Carlos Ramos, que na época era criança e residia em uma favela de Belo Horizonte, com sua mãe e seus nove irmãos. Um dia por questões financeiras, sua mãe pegou um ônibus e o levou para a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor - FEBEM, pois acreditou na propaganda que viu na TV de que seu filho caçula teria mais oportunidades lá do que ao seu lado, até cogitou na possibilidade do mesmo se formar em medicina.

Depois que sua mãe o internou na FEBEM, Roberto Carlos Ramos resgata em suas memórias que, durante sua infância, sofreu violência física, falava palavrões, para não apanhar mais dos outros, além disso, afastou-se de sua mãe devido ela demorar ir visitá-lo. Ademais, é importante ressaltar que dos sete aos treze anos ele já havia fugido da instituição muitas vezes. Quando fugia e ficava nas ruas, fumava, roubava, usava drogas, brincava e era recapturado. Até os treze anos era analfabeto e só foi alfabetizado aos 14 anos.

Ao chegar na Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), Roberto usa sua criatividade para conseguir mais comida e atenção como por exemplo: ao fazer alguns diagnósticos o mesmo percebe que toda vez que era algo ganha um biscoito, então à psicóloga o diagnostica com discalculia e outras coisas. Logo depois de um ano na instituição, aos sete anos de idade, ele foi transferido para outro cômodo junto de outros mais velhos onde as regras

são mais severas. Para fugir de castigos físicos, ele e outros internos se envolvem com drogas e em pequenos delitos como furtos, fugindo sempre, em toda oportunidade. Pois, achava melhor ficar na rua do que voltar para a fundação, foi rotulado como irrecuperável pelos funcionários da instituição. Nesse momento difícil em sua vida, apareceu uma pedagoga cujo nome é Margherit Duvas de origem francesa que, aos poucos, com muita paciência, carinho, atitudes educadas e respeito, vai conseguindo conquistar o menino considerado pela instituição como “irrecuperável”.

Recordemos a frase do Pequeno Príncipe de Antoine de Saint Exupér que fez fortuna na consciência coletiva dos milhões de leitores: É com o coração (sentimento) que se vê corretamente; o essencial é invisível aos olhos. É o sentimento que torna pessoas, coisas e situações importantes para nós. Esse sentimento profundo, se chama cuidado. Somente aquilo que passou por uma emoção, que evocou um sentimento profundo e provocou cuidado em nós, deixou marcas indeléveis e permanece definitivamente (BOFF, 1999. p. 50).

A mesma gostaria de saber como Roberto Carlos tinha ido parar na Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor - FEBEM, o mesmo se recusa a falar mas em alguns dias nas ruas sofre violência sexual por parte de outros internos fugidos da fundação e, vai para a casa de Margherit contar sua história de vida. Um dia a mesma leva Roberto Carlos para assistir um jogo de futebol, ele tem medo de ser preso pelos guardas por ser negro e essa parte é relacionada com o racismo. Ela o adota, lhe dando uma chance de se alfabetizar, estudar e ser alguém de bem e motivo de inspiração para muitos. Após a adoção, vão viver na França e, depois de concluir seus estudos, Roberto Carlos retorna à Fundação Estadual do Bem-Estar do menor (FEBEM) como educador, com o objetivo de fazer o mesmo que sua mãe adotiva fez, pois ela acreditou e ajudou o mesmo, diante disso ele também se torna pedagogo assim como ela e volta para ajudar aquelas crianças ou, adolescentes rotuladas como “irrecuperáveis” por muitos, adotando treze filhos.

Roberto Carlos Ramos, visita sua mãe biológica e, lhe conta tudo o que aconteceu, ou seja, ele nunca esqueceu de suas origens, entretanto ao assistir, o filme, pude perceber mais sobre os desafios que perpetuam nos projetos sociais nos dias atuais, o exemplo das críticas ao sistema educacional, ensino-aprendizagem da Fundação Estadual para o Bem-Estar do menor (FEBEM).

5 O MNMMR COMO VIRADA PARADIGMÁTICA NA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e as políticas públicas para as crianças e adolescentes fazem parte do processo histórico que até hoje faz

relação de como a criança conquistou espaço e direito na sociedade. Há uma parte, no entanto, que comenta que o conhecimento da realidade possibilitou o surgimento de propostas novas, baseadas em análises que partiam de um estudo da conjuntura político-econômica desigual. A concepção sobre a infância começa a ser reconstruída no Brasil, sob novo paradigma, muito diferente do que havia predominado até então, construído e divulgado pelo Estado. O movimento praticado por crianças e adolescentes que viviam nas ruas abandonadas, foram reivindicar seus direitos, por isso o Estado criou o Estatuto da Criança e Adolescente, Conselhos Tutelares e etc.

A trajetória de constituição do MNMMR está intimamente relacionada com as questões ligadas à história das infâncias no Brasil. Apesar de as crianças e adolescentes não serem habituais temas da historiografia nacional, somos capazes de estabelecer marcos temporais que compõem o quadro de caracterização de como crianças passaram a ter na rua o seu principal espaço de convivência. Segundo Pereira (2011, p.32), pode-se afirmar que:

O Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua surge de um processo de organização da sociedade civil em prol dos direitos humanos, entre os anos de 1970 e 1980. Segundo esse pesquisador, institucionalização do (MNMMR) se deu em Brasília como uma organização não governamental que tinha como objetivo articular, em nível nacional, as lutas pelos direitos das crianças e dos adolescentes em situação de Rua, assim como servir de mobilizador para que elas próprias pudessem lutar por melhores condições de vida.

No decorrer das lutas surgiu alguns direitos das crianças e adolescentes, mas gostaria de destacar principalmente o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) criado em 1990, o órgão atende em situação de ameaça ou de violação dos direitos com o objetivo de proteger a criança ou o adolescente que se encontra em vulnerabilidade, também assegura o direito à cultura. A Lei Federal nº8069/90 também dispõe sobre o Estatuto Da Criança e do Adolescente (ECA) com o objetivo de proteger integralmente crianças e adolescentes, reafirma o direito à educação e cria mecanismos de proteção a esse direito. Diante da leitura observo a importância das políticas públicas, projetos sociais para os menos favorecidos, resalto que no filme, essa instituição não cuidava dos menores, muito pelo contrário os mesmos sofriam muitas agressões por parte dos funcionários omissos, de outros internos. Além disso, o filme nos mostra que o objetivo do Estado com as pessoas têm falhas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi descrever e analisar o filme (auto)biográfico O Contador de Histórias e relacioná-lo com os (des)caminhos das crianças em situação de rua e internados antes do Estatuto da criança e do Adolescente – ECA.

O filme (auto)biográfico de Roberto Carlos descreve os desafios enfrentados pelas famílias das classes populares antes do ECA. Ele descreve uma infância “roubada”, destituída do direito pleno de viver a infância, de forma saudável, junto à sua família, frequentando escola regularmente, sem vivências de violência, uso e abuso de drogas, etc. Foi importante relacionar com o texto de Ghon (1997), entre outros, sobre a mudança de paradigma na percepção e atuação com crianças e adolescentes no Brasil com o texto sobre o histórico do MNMMR, assim como, a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a instituição do ECA. Ao narrar a sua vida em forma de filme, Roberto Carlos lembra, resgata as suas memórias sobre uma infância “roubada” mas que foi possível reconstruí-la, principalmente com a mediação de uma pedagoga que acreditou que ele não era uma criança “irrecuperável”, suprimindo as falhas institucionais que deveriam resguardar o direito de Roberto Carlos de viver uma infância protegida e feliz.

Dessa forma pude entender mais sobre os desafios das lutas por direitos das crianças que ainda persistem em nossos dias. A narrativa (auto) biográfica de Roberto Carlos me fez perceber que partimos do que somos para o que nos tornamos. Além disso, a narrativa (auto) biográfica nos permite refletir sobre nossa própria trajetória de vida, que visa buscar nossa identificação como sujeito pesquisado.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barrato. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da educação**. ASPHE/FaE/UFPEL/, Pelotas, n.14, p. 79-95, set. 2003.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ltc 1987.
- BOFF, L., O princípio-Terra. **Volta à pátria comum**, Ática, 5. Paulo 1995. Boff, L., O destino do homem e do mundo, Petrópolis, Vozes 1976.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado. BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação em Direitos. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acessado em 10.10.2021.
- CATROGA, F. **Memória e História**. IN: PENSAMENTOS, S. J. (org.). Fronteiras do Milênio. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS, 2001.
- COSTA, A. M. DA.; ASTIGARRAGA, A. A. As narrativas sobre ser criança: do desencanto ao encantamento em trajetória de acadêmico a pesquisador. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-21, 2021.
- COSTA, A. M. DA.; ASTIGARRAGA, A. A. A potente reflexividade das crianças. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021 <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/> ISSN: 2675-9144.

DENZIN, N. K. **Interpretando a vida de pessoas comuns**: Sartre, Heidegger e Faulkner. Dados, v. 27, n. 1, 1984.

DOMINICÉ, Pierre. **A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos**. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. O método (auto)biográfico e a Formação. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html> acessado em 03.10.2021.

FONSECA, Franciele; et al. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas de intervenção. **Artigos de revisão. Rev. paul. Pediatr.** 31 (2), jun. 2003.

FLORESTAN, Fernandes. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. In Pro-Posições. V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004.

Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, Disponível em: http://www.fia.rj.gov.br/content/institucional/institucional_historia.asp acessado em 01.10.2021.

GHON, Maria da Glória Marcondes. Movimento de meninos e Meninas de Rua no Brasil. In: **Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização**. São Paulo: Cortez, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Revista Educação, ano XXX, p. 413-438, 2007.

MARTINS, J. de S. **Massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec. 1993.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida). NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.

SILVA, Alberto Nídio. Brincar e aprender. Aprender a brincar. In: SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando Ilídio; MADEIRA, Rosa (Orgs.). **Brincar e aprender na infância**. Porto Editora, Portugal, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes 22008.

SOUZA, Elton da Silva; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu ; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. Fronteira do mundo da vida Anti-Procusto: narrativas (auto)biográficas das (os)



CONEduc-UFS

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

universitárias (os) do curso de Pedagogia. **Revista Cocar**. V.14 N.30 Set./Dez./2020 p.1-17.

O CONTADOR DE HISTÓRIAS. (Brasil, 2009). 7 de agosto de 2009 1h 40min / Drama
Direção: Luiz Villaçá Roteiro Luiz Villaçá, Maurício Arruda, Elenco: Maria de Medeiros,
Marco Antonio Ribeiro, Teuda Bara. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=kRJwQg-oavc> acessado em 20.08.2020.

FILME (AUTO)BIOGRÁFICO: LION E SUA JORNADA PARA CASA E O RESGATE DA SUA INFÂNCIA

Ana Karoline Gonçalves Gomes 1

Andrea Abreu Astigarraga2

RESUMO

A infância e suas vicissitudes descrita em um filme pode ser relacionada com a nossa própria infância? Quais são os aspectos singular-plural, na identidade de si e na socio-cultural das infâncias? O objetivo deste texto é descrever e analisar o filme “Lion: uma jornada para casa” à luz dos conceitos e autores estudados na disciplina: Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, para apreensão do conteúdo e análise. A pesquisa qualitativa de abordagem (auto)biográfica. Os principais autores citados são: Delory-Momberger (2016); Passeggi (2011); Josso (2006). A ponte que a arte, através do filme, nos proporciona caminhar entre o imaginário e a realidade, nos auxilia na concepção socializada das diversas formas que a infância é vivenciada, o que propicia o percurso do nosso próprio reconhecimento. Observamos o entrelaçamento das narrativas produzidas de forma midiáticas com as narrativas individuais, em uma relação dialética valorizando a identidade de si e a sociocultural.

Palavras-chave: (Auto)biográfica. Criança. Dignidade. Infância. Narrativa.

ABSTRACT

Can the childhood and its vicissitudes described in a film be related to our own childhood? What are the singular-plural aspects of childhoods? The objective of this text is to describe and analyze the film "Lion: a journey home" in the light of the concepts and authors studied in the discipline: Biographical Research (Self)in Education: Epistemological Principles, Axes and Directions of Scientific Research, for content apprehension and analysis. The qualitative approach research (self)biographical. The main authors cited are: Delory-Momberger (2016); Passeggi (2011); Josso (2006). We observe the interweaving of the narratives produced in the media with the individual narratives, in a dialectical relationship valuing the identity of the self and the sociocultural.

Keywords: (Self) biographical. Child. Dignity. Childhood. Narrative.

1 INTRODUÇÃO

Compreender a infância e seus desdobramentos na vida do sujeito é uma ferramenta no campo de atuação dos profissionais da educação, pois o espaço escolar é influenciado pela narrativa pessoal dos alunos. Para Larrosa³

1 Graduanda na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. karolineggomes97@gmail.com.

2 Profa. Dra. na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA – Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas (auto)biográficas – GEPAS. astigarragaandrea@yahoo.com

³ <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep403/txt3.htm>

A infância, entendida como algo outro, não é o que já sabemos, mas nem tampouco é o que *ainda* não sabemos. O que *ainda* é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta de maneira absoluta sua segurança. O que *ainda* não sabemos não é outra coisa além do que se deseja medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que se dá como meta, como tarefa e como percurso.

Discutir as várias formas de viver as infâncias é desmistificar a possibilidade de existir uma infância única, universal, idealizada. Assistir a descrição (auto)biográfica de uma infância vivida no contexto da desigualdade, fome, desterritorialização, adoção, morte, etc. É considerar os vários contextos, a diversidade multicultural de viver as infâncias reais.

Tendo isso em vista este aspecto, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, abordamos essa temática na análise do filme “Lion: Uma Jornada para Casa”. Para Passeggi(2011):

As narrativas biográficas e (auto)biográficas permitem incluir tanto as histórias de uma vida, quanto fragmentos delas, elas podem designar tanto aquelas que são produzidas oralmente, quanto por escrito ou ainda por meio de gestos, expressões midiáticas e digitais (língua de sinais, expressões corporais, cinebiografia, fotobiografia, videografia, webgrafia, etc. (p.17)

É possível encontrar aspectos singulares e plurais na narrativa (auto)biográfica de Sarro e outras crianças? Realizamos um exercício de leitura e interpretação do filme e descrevemos, paralelamente, nossas experiências na infância que comungavam com as experiências de Sarro. “Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez reste-nos uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem *da* infância, mas uma imagem *a partir* do encontro com a infância”.⁴

Portanto, o objetivo deste texto é descrever e analisar o filme “Lion: uma jornada para casa” à luz dos conceitos e autores estudados na disciplina: Pesquisa (Auto)biográfica em Educação: Princípios Epistemológicos, Eixos e Direcionamentos da Investigação Científica, para apreensão do conteúdo e análise. Para Josso (2007, p. 01), o trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida: “[...] exerce um o trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular. Por isso, optamos por esta abordagem de pesquisa intersubjetiva e dialógica, que estimula a nossa memória de vivências e experiências.

⁴ <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep403/txt3.htm>

2 METODOLOGIA

Apoiadas no estudo teórico bibliográfico e as leituras realizadas na disciplina Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, analisamos o filme “Lion: uma jornada para casa” com um olhar reflexivo e questionador, gerando uma produção em alinhamento com os autores: De acordo com Delory-Momberger(2016):

A pesquisa (auto)biográfica faz assim reflexão da inscrição do agir e do pensar humanos em figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa. De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, história de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega ao fim, em uma sucessão, uma acumulação, uma sobreposição indefinida de episódios e de peripécias, de provações e de experiências (p. 136)

A história de uma vida do jovem Sarro narrada por ele mesmo desde as vicissitudes de uma infância pobre, de fome, trabalho infantil, perda de contato com a família, institucionalização e adoção por uma família estrangeira, nos inspiraram a analisar os processos pelos quais uma pessoa pode narrar sua trajetória de vida e inspirar outras pessoas a fazer o mesmo. Para Passeggi (2011):

A Pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto...) e/ou os grupos sociais (familiares, profissionais, religiosos, gregários...) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, ao longo da vida, no decurso da história. (p.20)

Desterritorializado de sua cidade natal, afastado de sua família e adotado por estrangeiros, impulsionou Sarro, durante uma aula na universidade a responder: quem é você, de onde você vem? Ele ficou em dúvida ao tentar responder estas questões. Assim inicia a sua jornada de volta para si mesmo, recaptulando os vestígios de sua memória.

3 O FILME: Lion: Uma Jornada para Casa

O filme é iniciado mostrando a rotina de miséria de trabalho infantil que o protagonista “Saroo” vivencia na infância com sua mãe e irmãos. Habitados a intensa busca pela sobrevivência é retratado o trabalho infantil para subsistência, carregando pedras, descarregando carros com frutas, roubo e venda de carvão. Ele e seus irmãos eram expostos à desnutrição de uma alimentação escassa ao qual vivia.

Na luta por manter-se vivo “Saroo” decide acompanhar o irmão mais velho “Guddu” na busca por emprego. Devido ao cansaço e sono pela viagem, fica pedindo para dormir no banco

da estação de trem. “Guddu” reconhecendo a limitação do corpo infantil de seu irmão, em uma atitude impulsiva e de preocupação, decide deixá-lo dormindo em um dos bancos e pede que o mesmo o espere no local em que desembarcaram. Para Sadek (2012, p. 32)

Da igualdade nos direitos naturais derivava-se não só a liberdade, mas também as possibilidades de questionar a desigualdade entre os indivíduos e grupos, de definir o tipo de organização social e o direito à resistência. Toda e qualquer desigualdade passa a ser entendida como uma desigualdade provocada pelo arranjo social, pelo ordenamento estatal, pelo acordo realizado entre os indivíduos. Nesse paradigma, a sociedade e o Estado não são fenômenos dados, mas são engendrados pelo homem. São concebidos como criações humanas, resultantes de um pacto entre indivíduos. A desigualdade e o poder ilimitado deixam, pois, de ser justificados como naturais, isto é, como decorrentes da ordem natural das coisas, ou ainda como materializações de uma vontade extraterrena. Os arranjos sociais e políticos tornam-se, portanto, passíveis de contestação e sujeitos à intervenção.

Ao acordar de madrugada na estação de trem de em Calcutá, cidade localizada na Índia, o protagonista, em meio ao susto de estar sozinho no local. Chama pelo irmão e como não há retorno, decide procurá-lo, acaba embarcando em um trem que lá se encontrava, o trem começa a mover-se e assim ele vai para um destino misterioso.

Saroo ao descer do trem se vê em uma estação repleta de pessoas, com outra língua de comunicação, chamando pelo irmão e pronunciando o nome da sua localidade. Vagueando pela estação e percebendo que é ignorado nos seus pedidos de ajuda, começa a andar sem direção certa. Encontra outra criança, uma menina, e a segue. Ao segui-la encontra outras crianças em situação de abandono, sozinhas, deitadas na rua em papelão, encosta-se um pouco distante na parede a observá-las. Até o momento que um menino divide seu papelão, coloca um pedaço ao lado e o convida para aproximar-se, Saroo levanta-se e vai. Na tentativa de dormir é acordado com homens agindo agressivamente capturando as crianças, a cena nos incita ao questionamento de qual seria finalidade do sequestro das crianças, se seria o trabalho escravo, prostituição ou tráfico humano, emblemático a postura de um guarda na estação que vê o ocorrido, as crianças sendo perseguidas, inclusive Saroo corre em sua direção, passa em seu lado, mas este apenas o observa fumando um cigarro e age como se a situação não merecesse seu esforço, não fosse responsabilidade dele.

Ao refletirmos como a infância adquiriu um caráter de direito e proteção na atualidade, analisamos a violência que muitas crianças sofreram quando eram vistas nos primórdios da idade para a utilização na exploração do trabalho infantil, no descaso que sofriam quando abandonadas ou negligenciadas. Sendo uma denúncia do tempo vivido, da ação social e estatal. Para Londono (1991): “A rua da cidade com seus espaços múltiplos, onde andam pessoas desconhecidas, com seus becos e cortiços onde os pobres se amontoam e se escondem, é

escolhida pelo discurso normalizador como o lugar onde se evidenciam as marcas de uma modernidade que para alguns não deixa de ser incômoda” (p. 136)

Em sua jornada, o ator infantil continua seguindo sem rumo, encontra uma mulher que o oferece comida e o trata bem, diz que conhece alguém que o ajudará. Quando Saroo conhece esse homem, mesmo envolto na sua inocência, reconhece intenções maléficas no seu discurso e foge, outra cena que nos instiga a reflexão do motivo da ação do desconhecido, se a finalidade seria tráfico humano, exploração de trabalho infantil, exploração sexual.

Após meses de solidão em uma caverna, má alimentação, chuva e sol, ao estar em frente a um restaurante, utiliza uma colher que encontrou em um lixão e começa a imitar o ato de um homem tomando sopa. Essa forma de tentativa de comunicação chega ao outro que se aproxima, o oferece comida e o leva a uma delegacia. Na delegacia o encaminham para uma instituição pública onde havia inúmeras crianças. Dias depois uma assistente social aparece o informando que não obteve sucesso na busca pela família biológica dele e que um casal australiano tinha interesse de adotá-lo. “Saroo” pergunta se a mulher havia mesmo procurado sua mãe, o que simboliza a sua falta, saudade e desalento.

Saroo aceita ir morar com o casal australiano. Inicia-se um processo de aprendizagem de outro idioma e hábitos. Ao chegar na casa do casal tenta adaptar-se e um ano depois, o casal adota mais uma criança, então um novo capítulo de intensidade, encontro e desencontros é desenrolado.

Anos depois o protagonista já cresceu e está adentrando em uma universidade, onde conhece seu par romântico durante a obra. Durante um momento de socialização com alguns colegas da universidade, Saroo vê um doce típico da sua cidade. Isso aciona um gatilho na sua memória e o faz lembrar de momentos da vivência com seu irmão onde eles desejavam um dia ter dinheiro o suficiente para comprar um desses doces e comer. Ao ingerir o doce, Saroo se emociona e ao voltar para a sala onde se encontra com seus colegas universitários, começa a narrar sobre sua infância.

Ao longo do enredo é revelado a angustia em relação ao passado que ainda ecoa em seus ouvidos e mente, a busca por si em sua identidade e laços de parentesco de outrora já não podiam ser calados, expressados pela autora Josso (2006):

A força desses laços de parentesco se expressa nos laços de lealdade e de fidelidade que engendram e que se manifestam não apenas na preservação das relações mais ou menos ritualizadas, mas igualmente nas convicções adotadas. (p.376)

O personagem empreende a procura pelo local onde nasceu e vivenciou alguns anos de sua infância com sua mãe e seus irmãos. Depois de 25 anos de vida de Sarro, de avanços e

retrocessos, dois pontos altos do filme ocorrem, um diálogo em que devido ao seu comportamento e o do irmão, pede desculpas a sua mãe adotiva, pontua que sentia muito por ela não ter tido filhos biológicos e que tanto ele quanto o irmão não eram folhas em brancos, que ela os tinha acolhido e ele já possuíam um passado. Com surpresa Sarro escuta a fala de sua mãe adotiva em resposta:

Eu podia ter filhos. Escolhemos não ter filhos. Nós queríamos vocês dois. É isso que queríamos. Queríamos vocês dois em nossas vidas. Essa foi a nossa escolha. Foi uma das razões pelas quais me apaixonei pelo seu pai. Porque ambos sentíamos que o mundo já tinha pessoas demais. Ter um filho não era garantia de que tornaríamos algo melhor. Mas pegar uma criança sofrendo, como vocês estavam, e lhes dar uma chance no mundo.

Nesse momento, há uma reconciliação de Sarro com toda a sua história vivenciada até ali. E então ocorre o outro momento de pico do filme, ele localiza através de GPS, o seu local de nascimento.

Sarro planeja e organiza ir ao encontro de sua mãe e irmãos biológicos, com apoio de sua família adotiva, aventura-se nessa jornada. Em meio a cenas de sensibilidade, reencontra a mãe biológica. Ela o reconhece e expressa emoção, um dos momentos de intenso sentimentalismo, emoção e choro é quando pergunta pelo irmão “Guddu” e descobre que este já havia morrido. A lembrança do irmão que o guiou, foi seu amigo, lhe causa imensa dor.

No final, ao andar nos trilhos de trem que andava-brincava na infância, rememora como o irmão o chamava, brincava e caminhava pelos mesmos trilhos, ali o passado, presente e futuro se inter-relacionam. Para Josso (2006): “[...] desligarmo-nos do que nos fecha sobre nós mesmos e no nosso pequeno mundo, sim, religarmo-nos ao melhor de nós mesmos e dos outros para inventar novas ligações possíveis que relatarão [...] outras histórias de vida.” (p. 383).

3.1 Aspectos da minha infância vista no filme

Bragança (2011) esclarece em seus estudos que o ser humano se constrói por meio de suas relações consigo, com o meio e com os pares. E nessa rede de interdependência, o conhecimento é produzido e compartilhado. O que dá forma ao vivido e a experiência dos homens são as narrativas que eles fazem. A narrativa não é, portanto, somente o sistema simbólico na qual o pôr em forma da existência encontraria sua expressão: a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida. (MOMBERGER.2006. p.363).

Esses acontecimentos do filme afluíram lembranças da minha infância. A mudança do estado do Acre, com uns 6 anos, a separação dos meus pais, morei e cresci na tutela dos meus

avôs. Aos 13 anos vim morar no Ceará com a minha mãe biológica e não foi fácil. Bastante elaboração na convivência devido ao processo de reconhecimento e conhecimento que foi preciso entre nós duas, visto o tempo de separação e desenvolvimento de ambas. Rosito (2014) afirma que “[...] a narrativa é uma possibilidade de conhecer sobre si, o outro, o mundo e, sobretudo, de alargamento do campo da consciência” (p.23).

Minha mãe possui uma história de vida difícil, carregada de questões sociais e políticas. Possuindo 11 irmãos vivenciou a exploração do trabalho infantil para sustento da casa e alimentação, sendo parte de sua caminhada, a negação do estudo para o trabalho visando a sobrevivência foi determinante em momentos de escolhas, no presente ainda reverbera muito do passado. Já passei fome depois que vim morar com ela, o que me tocou bastante a cena no começo do filme quando a mãe de “Saroo” deixa de comer para os seus filhos comerem. Minha mãe também já fez isso. Para Josso (2006):

Revisitar sua história, juntamente com o que guia, no momento presente, esta retrospectiva, para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor, é o primeiro desafio da pesquisa dos elos que nos deram forma. (p. 376)

Mesmo nos paralelos das narrativas, há diferenças nas vivências individuais. Diferente da minha mãe, tive acesso à educação, cresci em uma casa estruturada, não fui explorada no trabalho infantil, comecei a trabalhar legalmente como jovem aprendiz após a finalização do ensino médio, finalizei o ensino médio com 17 anos, e ingressei no ensino superior dois anos depois, entrei em um curso que tranquei por motivos de não ocorrer identificação.

O desenvolvimento de capacidade de resiliência nos sujeitos passa através da mobilização e ativação das suas capacidades de ser, estar, de ter, de poder e de querer, ou seja, pela sua capacidade de autoregulação e autoestima como rasgo essencial de sua personalidade. (TAVARES, 2001 APUD GREGORIO, 2013, p. 21).

Atualmente me encontro no curso de Pedagogia ao qual sou apaixonada e planejo futuro, já trabalhei como estagiária de pedagogia, em uma clínica psicopedagógica, por um tempo sustentei minha casa e atualmente sou bolsista. As memórias são as marcas evocadas pelas experiências. Portanto, a memória é definida como processo cognitivo que permite integrar, reter e recuperar informação e recordar o que aprendemos. É a função mental que permite reter informações, em outras palavras, aprender. Ainda, é o sistema de armazenamento que permite manter informações e capacidade de evocar, de recordar as informações retidas. Ao relembrar momentos estamos acessando informações, isto é, recuperando e recordando a significância de aprendizado pelas experiências.

A experiência individual está inserida em um movimento global que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como os autores

responsáveis por sua própria formação. Isto sugere que no momento que o autor/narrador está narrando suas experiências de vida ele está revivendo memórias, viajando para o seu passado e analisando tudo que ele viveu, lembrando coisas esquecidas pelo tempo, e assim ele pode refletir acerca do que vivenciou, e se compreender como indivíduo. Nos dias atuais, vou caminhando e experienciando, com isso elaboro minhas narrações contendo acertos, erros, avanços e retrocessos, vivenciando e construindo histórias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto foi descrever e analisar o filme “Lion: uma jornada para casa” à luz dos conceitos e autores estudados na disciplina: Pesquisa (Auto)biográfica. A disciplina Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, proporcionou novas perspectivas, ao nos fazer perceber a importância da nossa narrativa e a do outro dentro da sociedade. Nos atentou às conjunturas sociais e políticas no relato pessoal, no impacto da narração para quem fala, para quem escuta e sobretudo no processo educativo. Para Ferrarotti (2013b): “Quando se trata de “ciência humana”, sabe-se apenas com os outros.” (APUD DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 135) Ao analisarmos nossa (auto)biografia nos colocamos enquanto sujeitos sociais porque nos consideramos como agentes na historicidade. Para Delory-Momberger(2016):

Dentro deste campo do conhecimento compartilhado, devemos, portanto, reiterar que a entrada específica da pesquisa (auto)biográfica, seu foco e o saber que ela procura diz respeito ao (auto)biográfico enquanto dimensão constitutiva da gênese e do tornar-se socio-individual. (p.136)

Na finalização do filme, baseado em fatos reais, nos é comunicado que “Saroo” pronunciava seu nome e seu local de nascimento de forma equivocada, da forma que uma criança de 5 anos pronuncia, o que dificultou sua busca, sabendo depois que a pronuncia do seu nome correto equivalia na tradução a “Lion” demonstra uma retomada de si enquanto sujeito de sua própria história. No final do filme são apresentados fotos e as imagens do re-encontro de sarro com sua família biológica acompanhado de sua família adotiva.

Um dado alarmante sobre 80.000 crianças serem anualmente perdidas na Índia, o que nos faz pensar em quantas crianças não contam suas histórias, em quantas não são adotadas, em quantas continuam na miserabilidade ou até não sobrevivem, o que nos permite fazer paralelos com o trabalho de Passeggi (2011) quando apresenta “Narrar é humano! (Auto)Biografar é um processo civilizatório.” (p.26).

A infância e suas vicissitudes descrita em um filme pode ser relacionada com a nossa própria infância? Quais são os aspectos singular-plural das infâncias? A ponte que a arte nos

proporciona caminhar entre o imaginário e a realidade nos auxilia na concepção socializada das diversas formas que a infância é vivenciada, o que propicia o percurso do nosso próprio reconhecimento. Nos emocionando, as narrativas que acessamos, seja do modo escrito, falado ou produzido de forma midiática, reverbera em uma concepção individual e sociocultural, lidando com a construção de si e o terreno da infância, família, cultura.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica.** Revista Educação, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 157-164. Maio/agosto 2011.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v32, n2, p.359-371, maio/agosto, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christone. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular.** Revista Brasileira de Pesquisa (auto) biográfica, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016.

JOSSO, Marie Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras.** Educação e pesquisa, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

LION uma jornada para casa. Direção de Garth Davis. Austrália, Estados Unidos, Reino Unido da Grã- Bretanha e Irlanda do Norte. 2016. 1 internet.

LONDONO, Fernando Torres. **A origem do conceito menor.** História da criança no Brasil, v. 4, p. 129-145, 1991.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A pesquisa (auto) biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica.** IN: ALTERidade: o outro como problema. Fortaleza: Expressão Gráfica, p. 13-39, 2011.

ROSITO, Margarete May Berkenbrock. **Retalhos imaginativos: a dimensão estética nos processos formativos autobiográficos.** Caderno de Educação. Pelotas p.52/65 maio/agosto 2014.

SADEK, M.T.A. **Justiça e direitos: a construção da igualdade.** Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, p.30- 37, 2012.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDEZ NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

José Cleyton Silva da Rocha¹
Willams Tiago dos Santos²
Márcio Getirana-Mota³

RESUMO

Um desafio a ser superado é a inclusão das crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física escolar. Este artigo apresenta uma análise das implicações do desenvolvimento motor e das principais dificuldades pedagógicas intrínsecas ao equilíbrio em surdos. Para a metodologia baseia-se em revisões de literaturas acadêmicas, numa revisão bibliográfica que consiste na procura de referências teóricas para análise do problema de pesquisa e a partir das referências publicadas fazer as contribuições científicas ao assunto em questão. Conclui-se que, as aulas práticas de educação física contribuem beneficentemente no desenvolvimento motor em surdos, com exceção, a ausência de estrutura adequada na escola, a desatenção na formação contínua dos educadores e de uma especialização nas áreas afins e o descumprimento com relação a execução do planejamento pedagógico da escola, são fatores adjacentes que se contextualizados se tornam norteadores no processo de inclusão e no desenvolvimento motor em surdos.

Palavras-chave: Educação física escolar. Inclusão. Surdez.

ABSTRACT

The challenge of being overcome is an inclusion of children in physical education classes. This article presents an analysis of the implications of the development of the main pedagogical competences on the areas of balance in the deaf. A is based on reviews of academic bibliographies, it is a bibliographical review that consists in the search of theoretical references for analysis of the research problem and from the references made to make the scientific sciences to the subject in question. It is concluded, as practical physical education classes, that contribute positively to the development of a system of education in progress, with a lack of adequate structure in the school, a training in the education of educators and a specialization in the related areas and the noncompliance with regarding the execution of the pedagogical planning of the school, are adjacent factors that are contextualized become guiding in the process of inclusion and not motor development in the deaf..

Keywords: school physical education. Inclusion. Deafness.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um processo que desenvolve laços com o intuito de garantir no que preza para harmonizar os fatores intrínsecos necessários à sua implementação no sistema educacional.

¹ Programa de pós-graduação em Educação Física-PPGEF, Universidade Federal de Sergipe.
cleytonrocha_tr@hotmail.com

² Programa de pós-graduação em Educação Física-PPGEF, Universidade Federal de Sergipe.
willedf2011@gmail.com

³ Programa de pós-graduação em Educação Física-PPGEF, Universidade Federal de Sergipe.
marcio_getirana@hotmail.com

Devendo de alguma maneira reformular a tese diante da reflexão sobre a educação e o seu verdadeiro papel a respeito da inclusão na contemporaneidade nas aulas de Educação física escolar. Acolher com apreço as limitações e levar em consideração a sua promoção com a finalidade de romper barreiras, é uma proposta de caráter primordial para a ascensão no referido processo de incluir pessoas e suas peculiaridades em vários ambientes socializados sem restrição. Nas aulas práticas, a inclusão dessa população gera desafios ao processo de ensino-aprendizagem voltado ao aluno que logo representa um estudante. No contexto educacional, a comunicação é um dos fatores primordiais para o seu desenvolvimento. A escola se apresenta como um importantíssimo papel, nesse contexto, a Educação física é uma disciplina significativa na formação do indivíduo, que objetiva despertar nos alunos o interesse de envolver-se nas atividades e exercícios, como também, interagir e respeitar as diversidades, prezando sempre pela promoção, interação e a socialização entre esses dois grupos.

A partir desses preceitos, pretende-se enfatizar a inclusão de alunos com surdez nas aulas de Educação física escolar, numa revisão bibliográfica. A surdez ou deficiência auditiva significa a perda parcial ou total da audição. As causas que predispõe a uma surdez deve-se a congênita, onde a pessoa já nasce com a patologia ou adquirida, quando há interferência de algum agente externo, podendo ser, ruído excessivo, traumatismo crânio encefálico e outras. Para entender as possíveis respostas deste questionamento, foi definido como objetivo geral: compreender a inclusão de alunos com surdez nas aulas de Educação física escolar, numa revisão bibliográfica. Referente aos objetivos específicos: Distinguir as políticas públicas de inclusão, classificar as competências e habilidades diante a formação do professor para a Educação Inclusiva, especificar a Educação inclusiva e a Educação física, destacar os Desafios entre o aluno surdo e a Educação física, relacionar as orientações metodológicas para a Educação física inclusiva.

Para a metodologia “numa perspectiva crítica-analítica, de acordo com o levantamento de dados e as fontes de informações” (GIL, 2002; SANTOS, 2004; VERGARA, 2007) “para uma pesquisa bibliográfica e documental”. Segundo Tozoni-Reis (2009) “em outras palavras, quando os dados coletados são oriundos da “própria bibliografia”, significa que a técnica utilizada para a elaboração do tema em desenvolvimento é a pesquisa quantitativa. ”

Dessa forma justifica-se fundamentalmente na convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência dentro da cultura educacional brasileira, CF/1988 art. 205 “A educação e direitos de todos [...]” no III “Atendimento Educacional Especializado [...]”, art. 8º da lei 13.146/15 “[...] à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos [...]”.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

A lei 13.146 Lei Brasileira de Inclusão – LBI, no seu 2º art. “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou

sensorial” (BRASIL, 2015). Para essas quatro limitações é determinado que “na qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Nas Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDBEN na lei 9394/1996 no art. 58 “Entende-se por Educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência [...]” (LDBEN, 2017, p. 39). De acordo com a LDBEN, lei 9.394/1991 no art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. O viés da educação é amplo e permeia em várias dimensões (LDBEN, 2017, p. 10). No art. 2º da lei 9394/1991 “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBEN, 2017, p. 10).

A inclusão engloba vários fatores e ações, de forma coletiva ou individual com intenções de institucionalizar o indivíduo numa série de situações no sentido de fazer valer os seus direitos de forma igualitária. De acordo com a LDBEN no seu art. 8º da lei 9394/1991, cabe ao estado, sociedade e a família:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (LDBEN, 2017, p. 11).

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI 13.146/2015 no seu artigo 3º para fins de aplicação desta lei consideram-se:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (LBI, 2015, p. 20).

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) no Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (EC no 45/2004)” (CF, 1988, p. 13).

Para a inclusão, sua limitação plena e efetiva enquanto sujeito aos direitos e deveres. De acordo com a declaração de Salamanca (1994) “propôs o paradigma da inclusão social, afirmando a

necessidade, o comprometimento, com a eliminação das barreiras que vêm excluindo uma parcela considerável da população mundial: as pessoas com deficiência física, sensorial e mental” (SALAMANCA, 1994).

De acordo com Sassaki (2003) inclusão “é um processo de mudança do sistema social comum, para acolher toda a diversidade humana. Para a maioria das pessoas, quando se fala em inclusão, muitas vezes pensa-se no aspecto de uma pessoa que estava excluída ser “colocada dentro”, para não ser marginalizada, discriminada” (SASSAKI, 2003).

3 CARACTERÍSTICA DA SURDEZ

Ferreira (1994); Adams (1985) enfatizam que “a deficiência auditiva caracteriza-se pela perda total ou parcial na condução ou percepção de sinais sonoros”. Segundo Ferreira (1994) apud Cidade; Freitas (2002):

De acordo com a localização da lesão, a surdez se classifica em condutividade e neurosensorial. Surdez condutiva se localiza no ouvido externo e/ou médio e é a perda da capacidade de perceber o som. Dependendo do local da lesão, poderá ser afetado também o aparelho vestibular, que é responsável pelo equilíbrio (FERREIRA; 1994 apud CIDADE; FREITAS, 2002, p.53).

A surdez pode ser congênita, nas fases pré-natal e perinatal (durante a gestão ou no parto), adquirida ao longo da vida, fase pós-natal. Perinatais surgem durante a gestação (doenças hereditárias), do meio ou má-formação do bebê e em decorrência de dificuldades no momento do parto. Doenças ou traumatismos ocorridos durante as diversas fases de desenvolvimento levando a adquirir deficiência, causas pós-natal.

De acordo com Oliveira (1994) apud Ferreira (1994); Adans (1985):

As causas mais comuns do surgimento da surdes são: Pré-natais: componentes hereditários, rubéola materna, toxoplasmose, herpes zoster, incompatibilidade Rh, sífilis, ingestão de determinados medicamentos (durante a gestação), perinatais: anóxia, hipóxia, prematuridade, traumatismos obstétricos, icterícia neonatal (no parto) e pós-natais: meningite, sarampo, traumatismo craniano, encefalite (OLIVEIRA, 1994 apud FERREIRA, 1994; ADANS, 1985).

Consequentemente a perda auditiva pode ser classificada em leve, moderada, grave e profunda quando não há o cumprimento aos níveis mínimos em decibéis – dB:

Leve: perda auditiva entre 40 e 60 db. As pessoas percebem a voz real, porém escapam alguns elementos fonéticos, Moderada: perda auditiva entre 60 e 70 db. As pessoas ouvem somente as vozes altas e existem consideráveis dificuldades de audição, Grave: perda auditiva entre 70 e 90 db. As pessoas não podem ouvir a voz, mas percebem sensações auditiva e Profunda: quando as pessoas têm uma perda acima de 90 db. Uma aplicação pedagógica precoce pode minimizar os problemas de aquisição e uso da linguagem oral (OLIVEIRA, 1994 apud FERREIRA; ADANS, 1985).

Para Perlin (1998); Wrigley (1996) “as pessoas surdas podem apresentar comportamentos que se diferenciem de acordo com o tempo de aquisição da surdez e o contexto em que estão inseridos”.

Segundo a concepção de Perlin (1998) “os surdos possuem comportamentos que se aproximam, formando grupos distintos”. Segundo Falkenback; Santos (2010):

O direito a educação fundamenta-se no preceito de que todos devem ter as mesmas possibilidades de desenvolver suas capacidades para alcançar independência cultural, política e econômica e integrar-se plenamente na vida social. O processo de aprendizagem tem que ser permanente, é o desafio de aprender, e de forma seres aptos para a vida social (FALKENBACK; SANTOS, 2010, p. 120).

Para Diehl; Ferreira (2001) apud Diehl (2008) “fato creditado á falta de estímulo adequado”. O processo de inclusão é de extrema importância, como justifica os autores Falkenback; Ferronato; Wagner (2010):

Pessoas portadoras de deficiência (PPDs) comumente sofrem muitas perdas ao longo de suas vidas. Perdas ocupacionais, físicas, afetivas e sociais que reforçam o processo de exclusão, derivado da discriminação, do preconceito, dos estereótipos e da pouca tolerância que a sociedade tem diante desses cidadãos (FALKENBACK; FERRONATTO; WAGNER, 2010, p. 137).

Para Cidade; Freitas (2012) apud Lafon (1989, p. 52) A educação permite a recepção de estímulos sonoros. “Uma boa parte do que conhecemos nos chega por via auditiva, proporcionando a informação do meio de orientação para uma atuação independente. Toda a alteração da percepção dos sons, qualquer que seja o grau, denominado surdez, e surdo é aquele que por ela é atingido”.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o perfil do professor de Educação física diante do contexto da inclusão do aluno com surdez, lhes são atribuídos as habilidades e competências com a finalidade de empreender a criatividade sobre adaptações, comprometido com o papel da Educação física quanto à formação do cidadão. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) a Educação Física é assim conceituada:

[...] entende-se a Educação física como uma área de conhecimento da cultura corporal [...] e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p. 29).

Portanto, espera-se que o professor desperte com clareza todo processo educativo. Segundo Betti (1992) “irá produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, qualificando-o para desfrutar os jogos, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e práticas de aptidão física, em proveito do exercício crítico dos direitos e deveres do cidadão para a benfeitoria da qualidade de vida humana”.

Nesse sentido, o professor de Educação física deverá superar a perspectiva de reconhecimento, no sentido de agregar o aprendizado a metodologia aplicada, englobando outras temáticas as quais despertem no cotidiano, possibilidades de intervenção à diversidade vivenciada. Para a inclusão, é

necessário erguer uma abordagem que promova os princípios constitucionais do direito, da cidadania e da dignidade. Para as questões da diversidade, as características adotadas pelo professor de Educação física, de acordo com Fonseca (1995 p. 45) são competências que o professor de ensino especial deve demonstrar:

Para avaliar as necessidades educacionais específicas da criança; Para planificar curricularmente as sequências de aprendizagem; Para utilizar métodos pedagógicos reeducativos, reabilitativos ou compensatórios, bem como técnicos e materiais didáticos apropriados ao estilo de aprendizagem das crianças; Para usar a informação contida na avaliação de outros profissionais (médicos, psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, consultores, especialistas etc.); Para desenvolver prescrições educacionais em termos de comportamento que satisfaçam as necessidades intra-individuais identificadas; Para selecionar técnicas e materiais que implementem um programa educacional individualizado; Para criar recursos pedagógicos, geri-los e administrá-los adequadamente; Para realizar avaliações contínuas (pré-programas); Para efetuar relatórios evolutivos e cumulativos; Para recomendar mudanças apropriadas no fim ou durante o programa, através de reavaliações periódicas; Para abordar e integrar os pais e outros colegas no processo educacional da criança (FONSECA, 1995, p. 42).

Dessa forma, o contexto da Educação inclusiva é bastante amplo e diversificado, o empenho do professor juntamente com a instituição, se torna preponderante no processo de inclusão do aluno surdo nas aulas de Educação física. O trabalho em conjunto é referência e significativo para a promoção dos procedimentos de inclusão, não somente nas aulas de Educação física, mas é necessário sensibilizar os demais docentes para atuar com eficácia sobre essa causa.

5 DESAFIOS ENTRE O ALUNO SURDO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Torna-se um desafio para a educação e seus protagonistas, as dificuldades e os problemas iminentes são constantes apresentadas e de imediato demandam soluções. Nesse caso o professor deveria estar atento as necessidades deparadas. Segundo Cavalcante (2005) “A Educação inclusiva acolhe a todos, sem exceção, além de ser possível a interação com o outro. Na inclusão, todos da sociedade participam, cada qual com suas diferenças” (CAVALCANTE, 2005).

Segundo Caputo; Ferreira (2000, p. 49) “a inclusão tem sido objeto de preocupação dos profissionais de Educação física; dos órgãos governamentais e universidades no que diz respeito à formação de recursos humanos para atuar junto a esse público”.

Por outro lado, “o desafio da inclusão, mais do que definir termos é a busca da reforma do sistema educacional, para que a mesma possa responder a uma infinidade de necessidades educativas especiais” (MITTLER, 2008). São vários fatores que integram a inclusão social. De acordo com PCN’s (1997):

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social (PCN'S, 1997, p.31).

Além do mais, a escrita sendo utilizada em excesso por alguns professores em sala de aula, gera uma dificuldade no aprendizado dos alunos surdos. De acordo com Alves; Sales; Moreira (2013, p. 201) ressalta que:

A fala e a escrita excessiva do professor em sala e o uso de vocabulários muito rebuscados acabam dificultando o entendimento dos conteúdos por parte dos alunos e principalmente dos alunos com surdez, que têm em seu contexto social a língua brasileira de sinais como língua materna e que possui uma estrutura gramatical diferente da língua portuguesa – a língua oral (nesse caso o português) utilizada no seu país que é de difícil aprendizagem por eles (ALVES; SALES; MOREIRA, 2013, p. 201).

A respeito do intérprete, Kozlowski, (1997, p. 01) admite que “a leitura labial é um processo muito complexo”. Pois é a partir do processo visual que é possível entender o sentido da mensagem, onde o leitor labial obtém as informações através dos lábios e principalmente das expressões faciais do locutor. Segundo Miranda (1999, p. 131) “as dificuldades decorrentes da deficiência, enfrentadas pela criança no seu processo de desenvolvimento, são o primeiro estímulo para que ela supere”.

Estímulo este, que a família tem papel importante para sua superação, principalmente com o auxílio dos pais, fazendo com que eles não se sintam inferiores e mostrando aos mesmos que eles têm a mesma capacidade de fazer o que os demais ouvintes fazem. Há problemáticas inconstantes quanto à inclusão do aluno surdo nas aulas de Educação física, de acordo com Soler (2009) lembra que:

Na educação física em especial, é muito comum depararmos com uma total falta de interesse, pois a alegação principal é de que essas crianças não podem passar determinado ponto, e assim elas ficam marginalizadas e excluídas de muitas atividades (SOLER, 2009, p. 149).

De acordo com Vambommel (2010) que destaca problemáticas existentes nas aulas práticas de Educação física:

Um dos maiores entraves entre surdos e ouvintes é a barreira de comunicação estabelecida pela língua e cultura. Ouvintes, já pela própria cultura, sociedade interpretam que a comunicação deve se dar pela oralidade, pelas formas ouvintes sem esta não há comunicação, para os surdos a comunicação se dá pela imagem, gestos e língua de sinais. Já que a maioria é ouvinte, deveria aprender algumas palavras, frases em língua de sinais para começar a estabelecer a comunicação, pois, para os surdos, visto que não possui (fisicamente) canal auditivo competente para ouvir, é necessário que os ouvintes devam esforçar-se para que não haja barreiras de impedimento entre alunos com a surdez e ou dificuldades de audição e alunos sem comprometimentos com a oralidade (VAMBOMMEL, 2010).

Por isso Alves; Sales; Moreira (2013, p. 201) explica a finalidade do ensino da disciplina de Educação Física:

Ao considerar a Educação Física como área de conhecimento do currículo escolar que tem como objetivo de estudo a cultura corporal de movimento, ela é destacada como importante no desenvolvimento educacional, por utilizar expressão corporal e o movimento como formas de comunicação não verbal. Por meio do jogo, do esporte, das lutas, da ginástica e da dança podem transmitir comportamentos, sentimentos, valores coletivos e sociais, como também propiciar a descoberta de novos conhecimentos e promover o desenvolvimento integral de indivíduos com deficiências (ALVES; SALES; MOREIRA, 2013, p. 201).

Estimular o aluno com algum tipo de limitação às aulas práticas de Educação física é necessário para que esse aluno não se sinta excluído, mas seja comparado a um indivíduo com suas peculiaridades e capacidades a serem trabalhadas. A educação física adaptada e a inclusiva, são fontes necessárias para se unir aos atributos ligados as competências e habilidades do professor em atuação.

6 CONCLUSÃO

Levando-se em consideração os aspectos acordados nesta temática, considerando as práticas da Educação física intrínseca a adaptada ou inclusiva, contribuem para o desenvolvimento global do aluno, a Educação física tem um importantíssimo papel de potencializar as capacidades e habilidades, seja para o aluno com deficiência ou não, tanto no desenvolvimento motor, intelectual, social e afetivo. No entanto, efetiva-se dessa forma o respeito à inclusão do indivíduo com suas potencialidades no ambiente educacional. As práticas da educação inclusiva exigem um ambiente visível à acessibilidade e adaptado, proporcionando aos alunos interagir entre os demais e consequentemente assegurando os seus direitos igualitariamente. Porquanto, a Educação física busca através do ensino inclusivo provocar reações que motivem o ato de conscientização e aceitação da heterogeneidade. Para o professor, cabe a especialização, é de sua responsabilidade a busca pelo conhecimento, a priori, ao Atendimento Educacional Especializado no que diz respeito às pessoas com deficiência, em especial, a surdez, é fundamental o aprofundamento das especificações, das limitações e das capacidades de cada aluno, nesse caso, facilita o professor no momento de elaborar o seu plano de aula.

Faz-se necessário a conscientização por parte de todos os envolvidos na educação inclusiva, é essencial sensibilizar a sociedade, a familiar, o corpo docente e os governantes da importância de interagir com a diversidade nas aulas de Educação física escolar, contribuindo para a promoção da saúde e da qualidade de vida e para o completo bem-estar do aluno surdo.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. P.; SALES, Z. N.; MOREIRA, R. M. **Inclusão de alunos com surdez na educação física escolar**. Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 3, p. 192-204. Bahia, 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Lei 13.146, 2º e 8º art.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2ª. Ed. Brasília: CORDE, 1994.

BETTI, M. Ensino de 1º. e 2º. **Graus: Educação Física para quê?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.

CF – Constituição Federal do Brasil. **Artigo 5º.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CAPUTO, M. E.; FERREIRA, D. C. **Contribuições das brincadeiras infantis na socialização e inclusão de crianças com Síndrome de Down.** Temas sobre Desenvolvimento, v.9, n.52, p.25-30, set/out, 2000.

CIDADE, Ruth Eugênia Amaranto; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência.** Curitiba: Ed. UFPA, 2002.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S de. apud BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. **Educacion física para niños y niños com com necessidade educativas especiales.** Málaga: Aljibe, 1995.

CIDADE, R. E. A; FREITAS, P. S. apud LAFON J. C. **Noções sobre Educação física e desporto para portadores de deficiência: uma abordagem para professores de 1º e 2º graus..** Uberlândia: Gráfica Breda, 1997.

CIDADE, R. E. A; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação física e desporto para portadores de deficiência: uma abordagem para professores de 1º e 2º graus..** Uberlândia: Gráfica Breda, 1997.

CNE/PC – **Conselho Nacional de Educação** – Pleno Resolução Nº 2, DE 01/072015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

CAVALCANTE, Meire. **A escola que é de todas as crianças.** Revista Nova Escola. São Paulo, vol. 20, nº 182, 2005.

DIEHL, Risilene Moraes. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens deficientes: em situação de inclusão e em grupos específicos**. Jogos para crianças e jovens com deficiência. 2. ed, São Paulo: Phorte, 2008.

DIEHL, R. M. FERREIRA, P. S. apud DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens deficientes: em situação de inclusão e em grupos específicos**. Jogos para crianças e jovens com deficiência. 2. ed, São Paulo: Phorte, 2008.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 65 p. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

FALKENBACH, A. P. SANTOS, H. G. dos; **Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência visual: os processos compensatórios de Vygotski**. In: Revista Digital - Buenos Aires - Ano 13 - Nº 122 - Julio de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd122/desenvolvimento-da-crianca-com-deficiencia-visual.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

FONSECA, Victor da. **Educação especial: programa de estimulação precoce - uma introdução as ideias de Feuerstein** - 2. Ed. rev. aumentada – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. RODRIGUES, David (org). *Inclusão e educação*-doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, S. apud CIDADE, Ruth Eugênia Amaranto; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: Ed. UFPA, 2002.

FERREIRA, S.. ADAMS, R. C. apud CIDADE, Ruth Eugênia Amaranto; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: Ed. UFPA, 2002.

GIL; SANTOS; VERGARA apud MENDOÇA, Gismália Marcelino. **Manual de Normalização para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos**. 3 ed. Salvador: UNIFACS, 2013.

LBİ – Lei Brasileira de Inclusão. **Lei nº 13.146, 06/07/2015, artigo 8º**. Disponível em: <<http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei no 9.394/1996** – Lei no 4.024/1961. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. Disponível em:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

MAZZOTA, Marcos J. Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e política públicas**. São Paulo: Cortez, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2008. RODRIGUES, David. A Educação Física Perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. Rev. da Educação Física/ UEM Maringá, v. 14, nº 1, p. 67 – 73. 2003.

OLIVEIRA, E. C. apud FERREIRA, S; ADAMS, R. C. **Jogos na educação de surdos: proposta de uso de objetos de aprendizagem**. In: V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL, 2010, Maceió. Anais... Maceió: UFAL, 2010. p. 1-17.

PERLIN, Gladis. **Identidades Surdas**. In C. Skliar (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física**. Ministério da Educação/Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. v. 7, 1998.

PCN – **Parâmetros curriculares nacionais: Secretaria de Educação Fundamental. Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2. Ed. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2003.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009. 2ª ed.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE BRASIL, 2009.

VAMBOMMEL, C. M. Eliane. **A surdez: da gênese à educação inclusiva**. Revista Espaço da Sophia. Outubro de 2010.

ZUCCHETI, D. T. **A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 197 - 218, ago. 2011.

WRIGLEY, Oliver. **Política da Surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA: CARTA PARA A CRIANÇA QUE EU FUI

Maria Diana Canafistula de Souza¹

Andrea Abreu Astigarraga²

RESUMO

Este artigo teve como motivação uma atividade didática na disciplina de História Social da Infância, no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, no período de 2021.1. Escrevi uma carta para a criança que eu fui, ocupando a função de um “adulto atípico”. Posteriormente, esta carta se transformou em um artigo auto reflexivo onde a minha narrativa foi dialogando com autores pertinentes ao tema infância. Portanto, o objetivo deste artigo é descrever e analisar a minha narrativa (auto)biográfica sobre minha infância. Para mim, esta construção representou uma experiência didática (auto)formativa que refletiu na uma vida pessoal e acadêmica. Passei a ter outra perspectiva sobre ser criança, viver a infância e principalmente a abordagem (auto)biográfica como fator formativo acadêmico-profissional.

Palavras-chave: Adulto Atípico. Criança. Infância. Narrativa (auto)biográfica. Universidade.

ABSTRACT

This article was motivated by a didactic activity carried out in course in Social History of Childhood in the Pedagogy program at the State University of Vale do Acaraú-UVA during the 2021.1 semester. I wrote a letter to the child I once was, playing the role of an “atypical adult”. Later, this letter became a self-reflective article in which I dialogued with authors who address the theme of childhood. Therefore, the purpose of this article was to describe and analyze the autobiographical narrative about my childhood. Personally, this endeavor helped to provide a didactic self-formative experience that reflected on my personal and academic life. Throughout the study, I gained a difference perspective of what it is to be a child and of the meaning of childhood experience. The autobiographical approach was particularly important for my academic-professional development.

Keywords: Atypical adult. Child. Childhood. Autobiographical narrative. University.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi construído na disciplina de História Social da Infância, no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, no período de 2021.1. Escrevi uma carta para a criança que eu fui ocupando a função de um “adulto atípico”. Posteriormente, esta carta se transformou em um artigo autorreflexivo onde a minha narração foi dialogando

1 Discente de pedagogia. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Membro do grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)Biográficas – GEPAS – e-mail: canafistuladiana@gmail.com

2 Pós-Doutora em Educação. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas – GEPAS – E-mail: andrea_astigarraga@uvanet.br

com autores pertinentes ao tema infância. Ao longo do semestre, a professora utilizou na disciplina, músicas, poesias, documentários, filmes com a temática da infância. A turma foi organizada em grupos para leitura, preparação, apresentação e discussão de textos. E os alunos/as escreveram uma carta, escrita de si, relacionando todo esse material discutido na disciplina. Portanto, o objetivo deste artigo é descrever e analisar a minha narrativa (auto)biográfica sobre minha infância, em forma de carta.

Nas leituras feitas com autores do tema, entendi que, a concepção de infância sofreu inúmeras modificações ao longo do tempo. Na Idade Média as crianças eram vistas como adultos em miniatura, pois ela era reconhecida como um ser competente o suficiente para tomar decisões, e principalmente como alguém capaz de trabalhar. A infância era um período muito breve. Assim que a criança fosse capaz de se movimentar com mais autonomia e que não precisasse dos cuidados maternos, em tempo integral, ela passaria a pertencer oficialmente ao mundo dos adultos.

Com efeito, crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social — a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria — existe desde os séculos XVII e XVIII (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 01)

E nos dias atuais o conceito de infância ganha novo significado. Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Carta Magna Internacional, assinada pelo Brasil em 1990, entende-se por infância o período de vida de todo indivíduo com menos de dezoito anos de idade. E hoje em vez de falar de infância, falamos das infâncias, no plural. Isso porque acredita-se que todo indivíduo é único, independentemente dos anos vividos.

Entendemos que não há só uma única infância, são incontáveis modos de vida, culturas, crenças, classes e cada um desses indivíduos tem que ser tratados cada um na sua diversidade. Entendemos a necessidade de considerar infâncias no plural que a compreenda a partir de uma concepção singular, compreendida como categoria social, que assume uma perspectiva plural. “Infâncias podem vir a constituir-se de distintas formas, dependendo do contexto social e cultural em que se concretizam” (KRAMER, 2007, p. 23). O conhecimento dos costumes, práticas sociais, hábitos e experiências das crianças e adolescentes revelam o seu pertencimento a uma classe social, uma etnia, um grupo social, revelando modos de vida envoltos em distintos significados que as mesmas atribuem às pessoas, coisas e relações.

Pesquisas com crianças e não sobre crianças como propõe o Corsaro (2009), exige do pesquisador pensar em metodologias que tenham foco nas vozes, olhares e ponto de vista das

crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real. Para tal, Corsaro propõe o posicionamento do pesquisador como um “adulto atípico”, ou seja, destituído de poder, intrínseco ao adulto. Ser um “adulto atípico” significa:

[...] abrir mão da autoridade do saber, buscar enxergar a partir do ponto de vista e interesses das crianças. E quando no papel de pesquisador colocar-se neste lugar de questionar as ditas verdades construídas e legitimadas pelo pensamento hegemônico (branco, adulto e masculino). (APUD SANTOS; MACEDO, 2020, p. 251).

Tal atitude vai fazer com que as crianças tenham confiança, e com isso permitindo a entrada no universo delas, através dessa confiança somos capazes de ter um olhar mais detalhado sobre as crianças e seus modos, conseguir entrar no mundo das crianças quando já se é um adulto é complicado, pois as diferenças são enormes entre uma criança e um adulto, mas se voltarmos nossas lembranças de quando também éramos criança, ficará mais fácil de se comunicar com outras crianças e assim conseguir compreendê-las melhor.

2 METODOLOGIA

Dentro desta proposta de “adulto atípico” de Corsaro, adotei a perspectiva mas sob outra ótica, ou seja, decidi ser uma “adulta atípica” para mim mesma. Me debruçando sobre minhas experiências de infância, narrando e refletindo sobre elas.

A narrativa de si é a forma de se conhecer melhor. É ter a capacidade de ir a seu eu mais profundo. A abordagem (auto)biográfica torna-se um recurso importante quando envolve a formação do sujeito, pois a partir de suas reflexões sobre a própria trajetória de vida traz significados que o próprio sujeito não tinha consciência. A partir das narrativas de si, o sujeito/narrador passa a compreender sua trajetória e suas escolhas de vida pessoal e profissional.

É a narrativa da própria vida que permite a compreensão de si e o reconhecimento do outro. Em outras palavras, a forma narrativa possibilita a apreensão da vida humana em sua unicidade, distinguindo e circunscrevendo a unidade narrativa de uma vida. A narrativa de si é a forma de se conhecer melhor e compreender melhor o próximo é ter a capacidade de ir a seu eu mais profundo.

A abordagem (auto)biográfica torna-se um recurso importante quando envolve a formação do sujeito, pois este a partir de suas reflexões sobre a própria trajetória de vida traz significados que o próprio sujeito não tinha consciência. A partir das narrativas de si para o

outro, o sujeito/narrador passa a compreender sua trajetória e suas escolhas de vida pessoal e profissional.

As narrativas de si, enquanto metodologia que possibilita a recuperação das memórias, destas histórias únicas, compreende procedimentos de um processo que promove um encontro "consigo mesmo" e que busca o desvelamento sobre "como me tornei no que sou "e" como tenho eu as ideias que tenho (JOSSO, 1988, p. 41, grifos da autora).

Como a citação acima diz, escrever sobre nós mesmos é uma forma de trazer de volta lembranças antes esquecidas, adormecidas e que ao nos encontrar com nosso eu interno, somos capazes de se conhecer verdadeiramente e ver o que sou, o que me tornei, ter respostas concretas sobre o meu eu. As narrativas de si e das experiências vividas caracterizam-se como “processo de formação” e “processo de conhecimento” onde a identidade pode ser compreendida quando procuramos responder a pergunta: Quem sou eu nesse contexto? Trazer isso ao escrever uma carta para a criança que eu fui e para a infância que eu vivi é algo que me fez pensar em quem fui e quem hoje sou e entrar num diálogo com minha criança, tentar contar para ela coisas do presente e as coisas que eu lembro é renovador, é se reinventar realmente, se conhecer ao ponto de saber o que o seu eu criança responderia.

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista quando cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo. (LARROSA, 2002, p. 76)

A proposta da professora em pedir essa escrita sobre minha infância teve como propósito fazer uma narrativa de si, sendo assim uma narrativa da minha história que se mostra por meio da narrativa o qual faz pensar sobre si e a tomada de consciência de si.

[...] compreendido como um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 359)

Como citado acima e anteriormente, a narrativa de si nos faz caminhar pelos três tempos: passado, presente e o futuro pois na escrita desta narrativa seu pensamento te leva as lembranças de outrora, aos pensamentos do agora, e o que virá após esse agora vivido, então somos um livro em aberto sempre ganhando novas frases, novos textos onde a cada minuto sempre terá algo novo a escrever e a se auto conhecer.

3 CARTA PARA A CRIANÇA QUE EU FUI E PARA A INFÂNCIA QUE EU VIVI

“O dia em que nos inquietamos com o futuro é aquele em que deixamos a infância para trás”
(ROTHFUSS, 2009, p. 21).

Na disciplina de História Social da Infância, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, a professora pediu para que trouxéssemos fotos ou o nosso brinquedo que tivesse marcado nossa infância. Então, me veio você à memória - pequena Diana, pois lembro perfeitamente de você, o quanto era uma criança feliz, vivia sorrindo, brincando, esbanjando alegria onde ia, e como se divertia. Aos nove anos seus pais lhes deram um mini game portátil e aquele brinquedo marcou muito a infância, você gostava tanto dos diversos joguinhos que vinha nele, e adorava a música que tinha, levava para todos os lugares até para a escola, e esse brinquedo você não dividia com ninguém nem mesmo sua irmãzinha, sei o quanto você adorava ele.

Pequena Diana, agora eu estou grande e não tenho tempo para brincar como antes, mas fico feliz por saber que você aproveitou ao máximo e não passou por isso, que bom que nasceu em um tempo onde a criança já tinha seu valor, seus direitos. E posso dizer hoje que “Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração, toda vez que a adulta balança ela vem pra me dar a mão” (Milton Nascimento, 1988) é uma música que lembra as contradições entre o mundo adulto e a infância, mas que traz a importância da integração desse eu infantil que todos trazemos, dentro de nós. Ambos moram no seu interior, o adulto e o menino. E toda vez que o adulto, o menino que existe dentro de si vem lhe dar a mão, lhe lembrar das coisas simples da vida, da pureza da vida em si, a beleza da vida e nunca deixarei você pequena Diana sair de mim, te levarei sempre comigo.

Posso até continuar citando um trecho de um texto que foi tema de seminário na minha aula e inclusive eu que minha equipe apresentou, contudo, esse sentimento da infância também é histórico e não foi assim sempre. Segundo Ariès (1981), na Sociedade Medieval o sentimento de infância não existia e, assim, tão logo a criança se tornasse mais independente da mãe, ela entrava compulsoriamente no mundo dos adultos. Quanto à criança bem pequena, esta era considerada uma coisinha, que tanto poderia sobreviver como não e, por isso, não contava. Havia uma adaptação muito grande e espontânea quanto à mortalidade das crianças, o que tornava a vida dessas pequenas criaturas algo fugaz e prescindível. Então aqui através desse pequeno trecho fica muito clara a desvalorização das crianças tratadas como algo sem importância, onde sua vida não tinha significado, nem relevância.

Depois, ouvimos a música de Arnaldo Antunes que se chama Saiba. Ela é linda e analisando sua letra lembrei de você, e nossa. Você não faz ideia da saudade que ficou presente aqui no meu coração desde então. Trouxe um trecho da música para você ler: “Todo mundo teve infância: Maomé já foi criança, Arquimedes, Buda, Galileu e também você”. A música fala que todos nós um dia fomos crianças, todos tivemos infância, independente de ser uma celebridade ou uma pessoa comum. É impressionante pensar que grandes nomes da história, da filosofia, entre outros, foram crianças e tiveram infância, mas que ao longo da vida, apresentaram um caráter perverso ou construtivo.

Houve uma aula sobre um documentário: A invenção da infância (2000) ilustrando a tese de Áries (1981) de que nem sempre a infância existiu. Era alto o índice de mortalidade infantil na Idade Média. O documentário brasileiro contemporâneo inicia com o velório e enterro de uma criança. Também há depoimentos de várias mães narrando que de tantos filhos nascidos, a maioria havia morrido na infância por doenças, fome, etc. Portanto, a história não é linear. Os filhos da classe pobre ainda carece de acesso aos direitos básicos, principalmente à vida.

Uma das primeiras estratégias para irradiar o alto índice de abandono de crianças foram as Roda dos Expostos, criadas na Itália e trazidas para o Brasil. Outro fato histórico foi o trabalho de crianças nas indústrias, em uma época em que não havia legislação trabalhista. Muitas crianças se machucavam perdiam duas vidas por acidentes em máquinas grandes e perigosas. Pequena Diana, trago um trecho sobre esse texto para que você veja como era algo muito complicado de se imaginar os maus tratos com essas crianças: “Na manhã de ontem, pouco depois das 7 horas deu-se um horrível desastre na fábrica de tecidos Pinotti & Gamp; Gamba, no Cambuci, onde uma desventurada menina, ali empregada, teve um braço despedaçado por uma máquina” (BLANCO, 1991, p 115). Isso aconteceu em São Paulo nas décadas de 1890. Então, identifica-se aí a forma como era que a criança era tratada, pois na notícia usa-se a palavra “desventura” sendo que não foi uma desventura, pois a criança não era pra ter perdido seu braço ali se ela estivesse na escola, se ela estivesse em casa sendo uma criança.

Hoje é crime qualquer tipo de violência e exploração de crianças, maus tratos não são mais tolerados, a criança tem agora seu lugar na sociedade tem direito a estudar, brincar e ser criança, sem responsabilidades. O que quero trazer com isso é que fico a refletir e agradecer, pelo fato que você não passou por essas dificuldades e já nasceu em tempos bem melhores do que aqueles passados, sempre teve sua família do lado pra ajudar, cuidar, e te dá carinho, nunca

foi abandonada por seus pais, e também não precisou trabalhar, eles sempre te incentivaram a estudar dizia que os estudos era o que iria te ajudar a ter um futuro bom.

Também assistimos ao filme: O Contador de histórias (2009). É a história de vida real do menino pobre Roberto Carlos Ramos, de Belo Horizonte. Ele é levado ainda pequeno para a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor - FEBEM. Ele vivia fugindo, pois lá não era um lugar tão bom quanto parecia e sofre muito na rua. Até que tem sua vida mudada ao conhecer uma pedagoga francesa, que acredita nele e o adota.

Pequena Diana você pode estar se perguntando o porquê estou contando essa história pra você nessa carta? É só pra lhe fazer lembrar que a vida é bela e sua infância também foi e mesmo tendo dificuldades você tinha seus pais para lhe ajudar. Seus pais, assim como a pedagoga francesa, representam o incentivo, a educação e a força de vontade que eles lhe ensinam. Eles é o que vão te fazer caminhar e crescer muito na vida, e conhecer novos horizontes. Então, ouça eles sempre e os agradeça por ter feito de sua infância umas das melhores. Sei que tem coisas que você não gostava nas atitudes de seus pais. Mas, ninguém é perfeito, nem mesmo seus pais, o importante é que vai fazer sempre o impossível pra te ver bem. Seu Jorge, um cantor brasileiro, compôs a música Problema Social (2005) que cita a vivência na FUNABEM:

Não aprendia as maldades que essa vida tem, nem mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém, juro que nem conhecia a famosa FUNABEM onde foi a minha morada desde os tempos de neném, é ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem se eu pudesse eu tocava em meu destino hoje eu seria alguém, é ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem se eu pudesse eu tocava em meu destino hoje eu seria alguém"(Seu Jorge, 2005).

A história desse homem é semelhante a de muitos brasileiros. Ele nasceu em uma família pobre, começou a trabalhar desde cedo, não teve chance de estudar, foi parar na Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor – FUNABEM. A Lei Federal 4.513 de 01/12/1964 criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM - em substituição ao Serviço de Assistência ao Menor - SAM. Você mesma pequena consegui perceber que tem coleguinhas que se vestem melhor que você, quem tem calçados bonitos e você apenas uma chinelinha velha, as outras têm mochila e você leva seu material em uma sacolinha, essa diferença é dado por causa das condições que a família de cada criança assim como você tem, uns mais que outros, e outros com bem menos que você, e essa música retrata isso. Ele fala que precisava trabalhar para comprar o pão, ou seja, a comida do dia a dia. Então, a nossa família era bem pobre, bem mais necessitada que você, e essa realidade é triste mas é real, e existem muitas crianças que estão nesse exato momento passando por dificuldades, fome, sede, não tem

o que comer, vestir ou calçar. Portanto, Diana, a realidade é cruel, o mundo tem muitas coisas que não são tão boas quanto sua inocência faz acreditar.

As pessoas que têm uma história semelhante a essa são humilhadas e desprezadas pela sociedade, que não entende que ninguém é pobre ou abandonado porque quer, ninguém é um problema social porque quer. Eu lhe peço não julgue, não fique com medo quando vir uma criança nessas condições, ele não teve escolha, ele só não tem alguém que olhe por ele, se for pra criticar, ou menosprezá-lo eu lhe digo, estenda a mão e ajude como puder, pois ele é apenas uma criança que não teve escolha, ele não está assim por escolha própria, na música Seu Jorge fala: “[...] se eu pudesse eu dava um toque no meu destino”. Se ele pudesse, ele seria outra pessoa, buscaria melhores condições e tentaria ser um alguém nessa sociedade tão tortuosa. Hoje em dia temos muitos órgãos que trabalham em favor das crianças e dos adolescentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Conselho Tutelar, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA.

Em um dos seminários dos meus colegas na aula, o tema era Movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua no Brasil – MNMMR - e as políticas sociais para a infância e a adolescência. Este texto aborda o processo histórico até hoje em dia com relação de como a criança conquistou espaço e direito na sociedade. Há uma parte, no entanto, que comenta que o conhecimento da realidade possibilitou o surgimento de propostas novas, baseadas em análises que partiam de um estudo da conjuntura político-econômica desigual. A concepção sobre a infância começa a ser reconstruída no Brasil, sob novo paradigma, muito diferente do que havia predominado até então, construído e divulgado pelo Estado.

Falar que depois que tiveram consciência do número alarmante de crianças que viviam em condições de extrema pobreza, sem ir à escola começaram a ter movimentos em prol das crianças e onde chegou ao que temos hoje de redes de proteção às nossas crianças. Que bom Diana que você não precisou passar por isso!

Um último comentário que quero fazer pequena Diana e que considero de extrema importância foi sobre os estudos de Sociologia da Infância que tivemos. Esta busca a compreensão da perspectiva da criança como sujeito social, ao contrário da visão adultocêntrica, ou seja, geralmente sempre tem alguém que fala por elas, como por exemplo, os pais, as professoras, os gestores da escola, os médicos, etc. Muitas das vezes quando uma criança fala algo, dizemos que é brincadeira ou que não é verdade, que por ser uma criança não sabe o que diz, ou seja, é como na etimologia da palavra *infans* = não tem fala.

E com essa breve menção sobre o que é sociologia da infância minha pequena Diana, venho me despedir e dizer que espero que essa carta seja uma forma de você se sentir curiosa e ir em busca de mais conhecimentos, que o que eu pude trazer nessas linhas fiquem guardados e que você futuramente venha fazer parte das pessoas que lutam pela verdade, pela igualdade, por a verdadeira liberdade, sejam das crianças ,dos negros, dos indígenas, entre os demais que ainda muito são negligenciados seus direitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste artigo foi descrever e analisar a minha narrativa (auto)biográfica sobre minha infância. Entendo que a narrativa de si é a melhor forma de se conhecer e compreender a si próprio, pois é possível observar que a pesquisa (auto)biográfica é uma maneira que a contém a formação do sujeito, ou seja, a abordagem (auto)biográfica faz com que o indivíduo reflita sobre seu percurso de vida. Ousamos adaptar o conceito de “adulto atípico” de Corsaro para colocar momentaneamente entre parênteses a vida adulta para voltar a ser criança a partir das memórias e experiências vividas.

Portanto, a partir do momento que eu faço uma narrativa de mim mesma, dialogando com minha criança, percebo a necessidade de me conhecer, estar de frente comigo mesma e conversar, sobre quem sou eu, quem me tornei, aonde cheguei. Trazer minha infância em uma narrativa (auto)biográfica é voltar a ser criança, é fazer surgir novamente lembranças e memórias que estavam esquecidas e ajudar na minha expansão de conhecimentos, de experiências que serão de suma importância futuramente. Para mim, esta construção representou uma experiência didática (auto)formativa que refletiu na uma vida pessoal e acadêmica. Passei a ter outra perspectiva sobre ser criança, viver a infância e principalmente a abordagem (auto)biográfica como fator formativo acadêmico-profissional.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, M. F. P., Santos, D. P., Leite, F. M., Lima, J. W., & Wanderley, J. C. V. (2011). **O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização**. Psicologia & Sociedade, 23(2), 293-302.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
BLANCO, Esmeralda Bolsonaro de Moura. **Infância Operária e acidente do trabalho em São Paulo** disponível no link [https://edisciplinas.usp.br > mod_folder > content](https://edisciplinas.usp.br/mod_folder/content)

CAMPOS, Diana de Resende. **Roda dos expostos**: um caminho para infância abandonada.

Curso de Especialização em História de Minas no século XIX. DECIS-FUNREI. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/paginas/temposgeraisantigo/n1/artigos/roda.pdf>

COSTA, A. M. DA.; ASTIGARRAGA, A. A. As narrativas sobre ser criança: do desencanto ao encantamento em trajetória de acadêmico a pesquisador. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-21, 2021.

COSTA, A. M. DA.; ASTIGARRAGA, A. A. A potente reflexividade das crianças. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/> ISSN: 2675-9144

Convenção sobre os Direitos da Criança, Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

CORSARO, W. A. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A.. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, William. A Estrutura da Infância e Reproduções Interpretativas das Crianças. No. A Sociologia da Infância. 2ed. 1997, P.29-44.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, p. 359-371, maio/ago. 2006.

RAMOS, A.C. Pesquisas com crianças: possibilidades e desafios metodológicos, 2011. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org> > ebooks > pdfs

Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, Disponível em: http://www.fia.rj.gov.br/content/institucional/institucional_historia.asp

JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In NÓVOA, António e FINGER, Matthias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Portugal/Lisboa: Pentaedro, Tradução: Maria Nóvoa, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.35-50 (Cadernos de Formação).

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, 2007.

KRAMER, S.; Nunes, M. F. R.; Corsino, P. (2011) Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola 106

KRAMER,S. (2011). A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce. 9 ed. São Paulo: Cortez

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF



PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. (Microsoft Word - Sarmento-Pinto-As_crianças_e_a_infância) (wordpress.com)

ROTHFUSS, P., Ribeiro, V. (2009). **O nome do vento: a crônica do matador do rei: primeiro dia.** Brasil: Editora Sextante Ltda.

SANTOS, Solange Estanislau dos; MACEDO, Elina Elias de. O/a pesquisador/a como adulto/a atípico e os desafios das pesquisas com crianças. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 28, p. 249-259, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2157>

Documentários e Filme

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA. Direção de Liliana Sulzbach. Intérpretes: Kiko Ferraz. Roteiro: Liliana Sulzbach. Rio Grande do Sul: Liliana Sulzbach, Mônica Schmiedt, 2000. (26 min.),color.Disponível,em:https://www.youtube.com/watch?v=h1WiZoQ6Sj8&ab_channel=GilsonVilela. Acesso em: 28 abril 2021.

O CONTADOR DE HISTÓRIAS. (Brasil, 2009). 7 de agosto de 2009 1h 40min / Drama Direção: Luiz Villaça Roteiro Luiz Villaça, Maurício Arruda,Elenco: Maria de Medeiros, Marco Antonio Ribeiro, Teuda Bara. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kRJwQg-oavc>

Músicas

ARNALDO ANTUNES. Saiba. São Paulo: Rosa Celeste. 2004. 2:40 min Disponível em : <https://youtu.be/qJDEiK7NOjI>

MILTON NASCIMENTO. Bola de meia, bola de gude. Sony music. 1988. 2:58 min Disponível em: <https://youtu.be/vG1QVZDuP1o>.

O QUE AS FAMÍLIAS ESPERAM DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Natalia Palhoza¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender as concepções e expectativas das famílias das crianças em relação à educação infantil. Trata-se da análise da experiência docente durante a pandemia de COVID-19, no ano de 2020. A análise da experiência foi pautada em pesquisadoras brasileiras cuja base teórica reside na psicologia histórico-cultural, como Facci (2004), Mello (2007, 2017), Tunes e Prestes (2020), dentre outras. As propostas de vivências encaminhadas às crianças e famílias para o período de ensino remoto partiram de uma concepção de educação infantil em que a criança é posta no centro do processo educativo, como ser ativo na sua apropriação do mundo. No entanto, as famílias evidenciaram a expectativa de que as crianças aprendessem a ler e a escrever brevemente, denotando uma concepção de educação infantil voltada à antecipação do ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação infantil. Concepção de infância. Pandemia de COVID-19.

ABSTRACT

This article aims to understand the children's families conceptions and expectations about preschool education. It considers the analysis of the teaching experience during the COVID-19 pandemic, on 2020. The analysis was grounded on Brazilian researchers whose theoretical bases are the Cultural-Historical Psychology, like Facci (2004), Mello (2007, 2017), Tunes e Prestes (2020), among others. The proposals of experiences sent to the children and their families in the remote teaching departed from a conception of a preschool education which the child is the center of the educational process, as an active subject in his appropriation of the world. However, families showed the expectation that their children would learn to read and write briefly, denoting a preschool education focused on anticipating the elementary school.

Keywords: Preschool education. Childhood conception. COVID-19 Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 colocou famílias e professores em um diálogo estreito, tendo em vista que as atividades educativas passaram a ocorrer de forma remota e que coube aos pais mediar muitas propostas de aprendizagens encaminhadas aos estudantes. Essa relação ficou ainda mais evidente na educação infantil, pois as crianças desta etapa da educação básica ainda não possuem autonomia no acesso e no desenvolvimento dos materiais encaminhados pelos professores. Na conversa entre pais e professores, geralmente mediada por aplicativos de

¹ Mestra em Educação pelo PPGE/UFSC. Licenciada em Pedagogia pelo IFC/Videira. Professora temporária no Instituto Federal Catarinense (IFC) – câmpus Araquari. Integrante do Grupo de Estudos Trabalho, Educação e Infância (GETEI/TMT/UFSC). E-mail: n.palhoza@gmail.com

mensagens, foi possível notar as impressões das famílias sobre a condução das propostas desenvolvidas, bem como suas expectativas e anseios.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir acerca da concepção das famílias sobre a educação infantil. Trata-se da análise da experiência de uma docente desta etapa da educação básica ao longo da pandemia de COVID-19, no ano de 2020. Refletir esta problemática é de suma importância no sentido de compreender quais são as expectativas dos pais em relação à frequência de seus filhos na educação infantil e quais são suas compreensões acerca da infância e do desenvolvimento infantil. Isso pode servir como base para diálogos entre as famílias e as instituições, de forma a aproximar a comunidade de uma percepção da infância como tempo em si, como momento único do desenvolvimento humano – e, como consequência, possibilitar a compreensão das práticas pedagógicas específicas que ocorrem na educação infantil.

A base teórica que norteou as reflexões pauta-se na psicologia histórico-cultural. Para tal, consideramos como referência pesquisadoras brasileiras que estudam a educação infantil e o desenvolvimento humano tendo por base a psicologia russa – como Tunes e Prestes (2020), Mello (2010, 2015, 2007), Facci (2004), Chaves (2014a; 2014b), dentre outras.

O texto está subdividido em outras três sessões, sendo a primeira voltada à contextualização das práticas pedagógicas do ensino remoto no ano de 2020; a segunda destinada a detalhar as propostas pedagógicas desenvolvidas, bem como a reação das famílias e suas concepções de educação infantil; e, por fim, são tecidas algumas considerações finais.

2 O CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Compreendemos a educação como uma atividade exclusivamente humana, sendo um processo de inserção dos indivíduos no aparato cultural desenvolvido historicamente e socialmente. Neste sentido, a educação se configura em um processo de humanização (MELLO, 2010), que é amplo e acontece em diversos contextos nos quais o indivíduo é inserido desde o seu nascimento (MÉSZÁROS, 2008). A escola nos moldes contemporâneos, por sua vez, é uma instituição privilegiada para a oferta de educação formal, ainda que sintetize as necessidades formativas próprias do modo capitalista de produção, atuando tanto na constituição ideológica dos sujeitos, quanto na formação de força de trabalho para o mercado (MÉSZÁROS, 2008; PONCE, 2008; ENGUITA, 1989).

Neste contexto, não apenas a escola possui determinações da organização social vigente. O mesmo ocorre com o trabalho docente, que assume características e funções voltadas às finalidades educacionais postas à escola. Serrão (2006) ressalta que, ainda que o professor possa ter uma prática crítica e reflexiva, sua autonomia está intimamente atrelada a demandas do sistema de produção capitalista, de forma que suas ações são orientadas por uma racionalidade específica desta forma social.

Durante o trabalho remoto imposto pela pandemia de COVID-19, no ano de 2020, os professores se depararam com o desafio de desenvolver práticas educativas além do espaço da sala de aula, utilizando mediadores tecnológicos ou materiais impressos. Assim, longe da escola, a prática docente foi orientada também por determinações de ordem administrativa e jurídica, além de esbarrar em limites econômicos e sociais, na baixa participação dos estudantes, na pouca familiaridade com ambientes virtuais.

A partir de tais pressupostos, as análises tecidas neste trabalho derivam da reflexão sobre a experiência da autora enquanto professora na educação infantil da rede municipal de ensino de uma localidade do interior do estado de Santa Catarina. Na oportunidade, a professora atuou como regente de duas turmas de Pré II – uma matutina, outra vespertina – totalizando um grupo de 33 crianças.

De forma mais específica, refere-se à experiência do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 no segundo semestre letivo do ano de 2020. De março à agosto daquele ano, as práticas educativas presenciais já estavam suspensas, porém, os encaminhamentos remotos tinham a finalidade da manutenção do vínculo entre docente e crianças e não angariavam a obrigatoriedade de devolutiva alguma das famílias. A partir de setembro, no entanto, as atividades remotas se tornaram obrigatórias, exigindo a participação das crianças nas vivências propostas e o encaminhamento dos produtos finais à docente.

As proposições pedagógicas desenvolvidas remotamente foram mediadas através de ferramentas do Google for Education, especialmente o Classroom e o Meet. O eixo norteador do trabalho desenvolvido foram histórias e músicas infantis, que eram exploradas através de vídeos gravados pela docente e encaminhados às famílias por meio das ferramentas supracitadas. Algumas famílias, no entanto, não tinham acesso às situações de aprendizagem de forma virtual e demandavam a entrega de materiais impressos. Neste caso, as propostas eram transcritas e disponibilizadas na escola.

Esse fato evidencia as desigualdades marcantes do sistema educacional brasileiro, que não foram inauguradas pelo contexto pandêmico, mas sim aprofundadas. Segundo Oliveira e

Pereira Jr. (2020), o Brasil apresenta uma enorme dívida social com relação à educação de alguns grupos sociais. Segundo os pesquisadores, “aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres, ou seja, condições mais precárias de oferta educativa” (OLIVEIRA; PEREIRA JR., 2020, p. 721). Da mesma forma, o acesso às propostas pedagógicas remotas também foi desigual, tendo em vista a não garantia universal de acesso aos meios tecnológicos.

Além disso, é fundamental considerar que, por especificidade do próprio período do desenvolvimento, as crianças da educação infantil não possuem autonomia no acesso e realização das vivências orientadas remotamente. Por isso, os destinatários dos materiais enviados pela docente eram os pais ou responsáveis pelas mesmas, de forma que as propostas continham em seus enunciados sugestões do que poderia ser desenvolvido e explorado em cada experiência.

Isso coloca em questão o processo de mediação do processo educativo, para o qual os professores atuantes na educação infantil são qualificados. A qualidade das experiências ofertadas depende diretamente da forma como as propostas são apresentadas e de como o desenvolvimento das mesmas ocorre. Isso significa especial atenção aos diálogos estabelecidos e às perguntas realizadas. O processo de construção é mais importante do que o produto final, sendo que este se configura como um registro, uma representação material da experiência vivenciada. Por conseguinte, não é possível transferir às famílias a responsabilidade pela mediação das propostas educativas e exigir de fato um olhar pedagógico ao processo, tendo em vista a não formação específica – ou, em muitos casos inclusive, o analfabetismo e a baixa escolaridade básica, que são traços marcantes das desigualdades educacionais brasileiras.

Além dos limites observados no desenvolvimento das propostas pedagógicas dados pela mediação, há ainda elementos específicos do próprio desenvolvimento infantil e da desigualdade de acesso que tornam questionável a efetividade de uma “educação infantil remota”. Tunes e Prestes (2020), pautadas nas teorias de Vigotski, ressaltam que as crianças bem pequenas possuem um processo de assimilação de caráter espontâneo, passando, gradativamente, a um tipo de assimilação dirigida e orientada pelo educador. Esse processo, segundo a síntese das autoras, é resultante do estabelecimento das relações de convivência, da estruturação da própria consciência e do desenvolvimento da fala. As crianças em idade pré-escolar encontram-se no período de transição, de forma que o programa das crianças ocorre parte por assimilação espontânea, parte por assimilação dirigida pelo professor.

Ademais, Tunes e Prestes (2020) ressaltam a potencialidade da relação entre as crianças como elemento constitutivo do desenvolvimento individual. As crianças aprendem consigo

mesmas, na relação estabelecida em sala de aula. No ensino remoto, mesmo que de forma síncrona por meio de videochamadas, a participação das crianças é limitada e pouco convidativa à participação das crianças no sentido do estabelecimento de falas livres e espontâneas. Isso limita a possibilidade de convivência e, conseqüentemente, de relações de aprendizagem significativas.

Outra questão evidenciada no decorrer das atividades educacionais remotas é a compreensão do conceito e das funções da educação apresentados pelas famílias. Essa questão tem impacto sobre a expectativa e a cobrança em relação ao trabalho docente, como será desenvolvido na sessão a seguir.

3 A COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL APRESENTADA PELAS FAMÍLIAS

Os seres humanos não se apropriam do mundo de forma passiva. Pelo contrário, esse processo conta com a participação ativa dos indivíduos que se relacionam com a realidade a partir de atividades específicas – sendo que estas se complexificam e se transformam desde o nascimento.

Facci (2004), baseada nas teorias de Leonviev e Elkonin, destaca que, no período pré-escolar, a atividade principal da criança é o jogo ou a brincadeira. É importante ressaltar que a brincadeira não é um processo natural e instintivo, mas sim de ordem social, diretamente influenciado pelas relações humanas nas quais as crianças estão inseridas. No entanto, ao reproduzir na brincadeira de faz-de-conta ações realizadas por adultos, as crianças se apropriam de papéis sociais e do mundo concreto. Logo, por meio das brincadeiras, as crianças se inserem ativamente na cultura humana.

A partir destes pressupostos, foram pensadas as situações de aprendizagem remotas às crianças do Pré II. A professora elaborou propostas mediadas por vídeos, em formato de sequências didáticas quinzenais, desencadeadas a partir da contação de histórias infantis. Desde as histórias, as crianças eram desafiadas a explorar o mundo ao seu redor, por exemplo, estabelecendo hipóteses de contagem de elementos, agrupamentos e classificações, tanto quanto construindo suas hipóteses de leitura e escritas do próprio nome, bem como de outras palavras e frases.

Em relação à relevância da inclusão da literatura infantil no trabalho pedagógico na educação infantil, Chaves (et. al. 2014a) ressaltar que através de histórias, poemas, cantigas e contos – aliada a recursos, conteúdos e estratégias adequadas – é possível impulsionar o

desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais quais a curiosidade, a atenção e a memória, dentre outros. Também contribui para a construção de um vocabulário vasto, no desenvolvimento de conceitos, na organização do pensamento, etc.

Ademais, a literatura permite que as crianças sejam colocadas em contato com um universo imaginário, que vai além da própria realidade experienciada. Baseado na obra de Vigotski, o italiano Gianni Rodari (1982) afirma que a criança reelabora situações vividas a partir do brincar. Desta forma, consegue construir uma realidade imaginária que corresponde às próprias necessidades e curiosidades. Para o autor, é necessário “alongar os horizontes” das crianças, ampliando o repertório infantil de forma a enriquecer o brincar de faz-de-conta – e a literatura tem grande potencial neste sentido.

Além disso, os registros propostos a partir das histórias possibilitavam a expressão artística e a representação concreta de vivências. Foram propostas situações de recorte, colagem, pintura, modelagem, alinhavo, desenho, etc. Considerando toda a limitação de que o processo pedagógico não contava com a mediação docente, nem era possível estimar quais eram os materiais disponíveis pelas famílias em suas casas, a professora propunha registros que envolviam materiais polivalentes e reciclados. Por exemplo, papelão, tecidos, formas de isopor, revistas ou jornais velhos, folhas de árvores, gravetos, tintas naturais, dentre outros. Foi frisado em todas as situações que as famílias poderiam adaptar o desenvolvimento das propostas aos materiais que possuíam em suas casas. A ideia não era fazer uma reprodução do que a professora apresentava, mas sim um registro de livre interpretação das experiências vividas.

Nesse sentido, as propostas encaminhadas às crianças se opunham às práticas educativas engessadas, nas quais:

É comum observar “atividades” que, em geral, desencantam as crianças, como as velhas cópias mimeografadas, ou agora – com os ditos “avanços tecnológicos” – fotocopiadas, muitas das quais são reproduções de materiais apostilados sem nenhuma participação das crianças, sem que elas tenham conhecido todo o processo de elaboração (muitas vezes estes também ausentes para os próprios professores), restando-lhes, tão somente, a realização das tarefas, as quais são executadas sem sentido e significado. (CHAVES et. al., 2014b, p. 133)

As situações de aprendizagem encaminhadas remotamente conduziam a registros significativos, que, ao mesmo tempo em que possibilitavam a exploração de conceitos e signos, também permitiam a exploração de materiais em seus diversos formatos e texturas. Em oposição à entrega de algo pronto a ser executado mecanicamente, as vivências buscavam elevar a criança a uma posição ativa no seu próprio processo de desenvolvimento. Também

estavam voltadas à ludicidade, propondo situações de brincadeira de faz-de-conta a partir de elementos apresentados nas histórias.

Nesse momento, é importante retomar a questão basilar de que as propostas educativas, embora planejadas intencionalmente pela docente, eram mediadas pelos pais e familiares em próprias casas. Os pais eram os destinatários das orientações da docente – especialmente no caso das famílias que retiravam materiais impressos, às quais não tinham acesso aos vídeos produzidos pela professora.

Nas comunicações entre famílias e professora, tornou-se recorrente mensagens de pais afirmando que as atividades remotas enviadas às crianças eram “muito fracas”, e que “seus filhos já sabiam tudo aquilo”. Alguns pais, inclusive, encaminhavam fotografias de operações matemáticas que estavam ensinando seus filhos a fazerem; ou de apostilas e livros nas quais as crianças eram orientadas a contornar linhas pontilhadas para formar letras; ou ainda de cadernos de caligrafia preenchidos, evidenciando um esforço para que as crianças aprendessem o alfabeto cursivo;

Nestas comunicações, tornou-se evidente que as famílias compreendem a educação infantil como um processo de preparação para o ensino fundamental – e não como um período único e específico do desenvolvimento humano, com uma forma própria de relação entre indivíduo e mundo. Embora as famílias estivessem preocupadas com a aprendizagem das crianças, suas ações e objetivos estavam direcionados a alfabetizar e a ensinar cálculos matemáticos abstratos aos filhos – logo, antecipando aprendizagens que são esperadas ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental.

Mello (2015) reflete que a busca pela antecipação da escolarização é atrativa no sentido da ilusão de “melhorar a educação”. Para a pesquisadora, esse processo se materializa de duas formas: adentrando crianças cada vez mais novas no ensino fundamental, ou antecipando práticas educativas daquela etapa da educação básica para a educação infantil, “[...] em uma tentativa declarada de preparar a criança para o ensino fundamental com o objetivo de promover o sucesso da criança na escola” (MELLO, 2015, p. 01).

Assim, quando as práticas educativas da educação infantil passam a ser voltadas para a antecipação ou preparação para o ensino fundamental, são deixadas de lado vivências significativas que são essenciais, inclusive, à atividade de estudo. Há um processo de encurtamento da infância – algo contraditório, quando consideramos que:

A infância do ser humano, mais longa e incomparavelmente mais complexa – por seu conteúdo e pelo caráter das mudanças psíquicas que têm lugar em seu desenvolvimento – do que o que acontece com os filhotes dos animais, é uma

conquista humana. A infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. Desse ponto de vista, a luta pela infância – pelo direito a um tempo despreocupado com a produção da sobrevivência – e contra sua abreviação e sua exploração tem sido parte da luta histórica dos homens e mulheres que nos antecederam para melhorar a vida em sociedade (LEONTIEV, 1978). (MELLO, 2007, p. 90)

Em suma, a infância é tempo privilegiado para a inserção das crianças na cultura humana e as práticas pedagógicas precisam ser pensadas e orientadas a esse fim. Para tanto, é preciso colocar a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem, de forma a pensar em vivências significativas que potencializem sua apropriação do mundo e seu próprio desenvolvimento.

Há de se ressaltar, porém, que a percepção das famílias contempladas nesse estudo é compreensível quando é considerado o próprio percurso formativo dos pais, que ocorreu há vários anos e teve forte influência de concepções de educação infantil compensatórias e de antecipação da escolarização. Conforme Kuhlmann Jr. (2005), embora na década de 1990 emergiam teorias que considerem a indissociabilidade entre cuidar e educar, na década de 1980 prevaleceu uma visão cognitivista da educação infantil. Desta forma, o “desenvolvimento intelectual” era a prioridade de atuação na pré-escola, superando as práticas lúdicas. Segundo Mello (2007), as práticas pautadas nessa concepção ainda persistem até a atualidade, inclusive como resposta às exigências das famílias pela antecipação de aprendizagens às crianças.

Por fim, cabe considerar aqui a necessidade de expandir as discussões acerca da educação infantil e das especificidades das fases de desenvolvimento contempladas pela educação infantil para além da escola. As discussões acerca dessas temáticas têm se consolidados nas últimas décadas no âmbito educacional, mas o senso comum prevalece arraigado a concepções de educação infantil já superadas devido aos seus próprios limites. Assim, põe-se a necessidade de estabelecer diálogos com as famílias, por meio de reuniões e cursos de formação, de modo a integrar as famílias de forma efetiva aos objetivos de desenvolvimento dessa etapa da educação básica.

É válido ressaltar que a professora tentou estabelecer um diálogo com as famílias acerca das práticas educativas na educação infantil por meio da disponibilização de vídeos semanais. Algumas temáticas abordadas foram “a centralidade do brincar”, “aproximações com o mundo da escrita e da leitura”, “a inserção da matemática no cotidiano”. Porém, a baixa participação das famílias foi um limitante encontrado, colocando a necessidade de se pensar em outras estratégias para construir esse espaço formativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusões, é imprescindível ressaltar que, ao apontar os limites do ensino remoto, não está se defendendo a ideia de que as aulas deveriam ser mantidas em presencialidade durante a pandemia. Em um momento de emergência de saúde pública tal qual a pandemia de COVID-19, a manutenção da vida e da saúde das crianças e de suas famílias é prioridade absoluta. No entanto, a análise crítica das experiências vivenciadas é imprescindível para provocar o debate sobre as desigualdades educacionais do país, tanto quanto sobre as limitações das experiências educativas não presenciais.

Especificamente sobre a experiência da educação infantil remota, nota-se que as famílias esperam que seus filhos aprendam a ler e a escrever o mais rápido possível, atribuindo aos docentes o papel de ensiná-los ainda na educação infantil. Desta forma, questionam práticas educativas propostas pela professora, que, embora pautadas no próprio período de desenvolvimento das crianças, não atendem suas expectativas.

As famílias entendem a educação infantil como um processo de preparação para o ensino fundamental ou como um momento de antecipação das aprendizagens do que serão desenvolvidas nas etapas subsequentes da educação básica. A consequência disso é o encurtamento da infância.

A percepção das famílias em relação à educação infantil denota a necessidade de estreitar o diálogo entre escola e família, de forma que as famílias compreendam quais são as especificidades do desenvolvimento das crianças nesta etapa da vida – e, consequentemente, como são pensadas e desenvolvidas as propostas educativas e quais os objetivos de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Marta, et. al. Aprendizagem e desenvolvimento: uma perspectiva pedagógica e psicopedagógica com literatura infantil. In: **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 95, p. 152-157, 2014a. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n95/08.pdf> Acesso de 10 set. 2021.

CHAVES, Marta, et. al. Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino, In: **Rev. Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142 | jan./abr. 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4210/pdf> Acesso de 10 set. 2021.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola:** Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 set. 2021.

KUHLMANN JR., Moysés. A educação infantil no século XX. In: STCPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MELLO, Suely Amaral. O lugar da criança na pesquisa sobre infância: Alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Rev. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p.183-197, jul. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1525>. Acesso em: 15 set. 2021.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371> Acesso em 20 set. 2021

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. In: **Rev. Cadernos de Educação**, Pelotas-RS, n. 50, p. 01-12 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825/4249> Acesso em 20 set. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JR., Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212> Acesso em 15 set. 2021.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. 18. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SERRÃO, Maria Isabel B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006. p. 151-162.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. A criança pré-escolar e o ensino remoto. In: INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira (org.). **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2020. p. 62-71

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR ALÉM DA INTEGRAÇÃO

Claudionice Merloto da Silva Lemes Mikos¹

RESUMO

O presente artigo busca propor uma reflexão, através da perspectiva de inclusão que vai além da integração de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular. Tem por objetivo possibilitar um entendimento sobre o contexto histórico e institucional do processo inclusivo. Justifica-se por ser favorável ao aprimoramento desse processo no que se refere à prática inclusiva e efetiva, baseando-se nos princípios de igualdade, oportunidade e educação para todos, presentes na Lei de Salamanca, e no compromisso assumido pelo Brasil em combater à exclusão de pessoas do sistema educacional. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico qualitativo, realizado através da análise teórica do processo de inclusão no âmbito histórico e legislativo até o momento atual. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade do fortalecimento do processo inclusivo no ambiente escolar, baseado no respeito as diferenças individuais. Com vistas a proporcionar uma vida digna, total usufruto do direito à cidadania, e o fim da exclusão e do preconceito no âmbito educacional.

Palavras-chave: Educação Especial. Integração. Inclusão. Legislação.

ABSTRACT

This article seeks to propose a reflection, through the perspective of inclusion that goes beyond the integration of people with Special Educational Needs in regular education. Its purpose is to provide an understanding of the historical and institutional context of the inclusive process. It is justified by being favorable to the improvement of this process with regard to inclusive and effective practice, based on the principles of equality, opportunity and education for all, present in the Salamanca Law, and on the commitment assumed by Brazil to fight exclusion of people in the educational system. This is a qualitative bibliographic research, carried out through the theoretical analysis of the inclusion process in the historical and legislative scope up to the present moment. The survey results point to the need to strengthen the inclusive process in the school environment, based on respect for individual differences. With a view to providing a dignified life, full enjoyment of the right to citizenship, and the end of exclusion and prejudice in the educational sphere.

Keywords: Special education. Integration. Inclusion. Legislation.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional, vem sendo amplamente discutida no contexto atual, como parte de um movimento mundial de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas que visam

¹ Graduada no Curso de História da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA (Atual UNESPAR). Estudante do curso de Mestrado em História Política da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

a inserção de grupos que se encontram marginalizados do processo social, e desprovidos de direitos que são iguais a todos cidadãos independentemente das diferenças individuais. Uma vez que, a educação de alunos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem, comportamento, e outras condições que afetam o desenvolvimento, esteve sustentada sob um modelo de atendimento especializado e segregado, denominado, de forma genérica, como Educação Especial. Entretanto, nos últimos anos, movidos por novas demandas e expectativas sociais, os profissionais dessa área têm se voltado cada vez mais para a busca de alternativas menos segregadas de inclusão desses indivíduos na escola comum, isto é, para uma Educação Inclusiva. Assim, compreende-se a história do conceito de Educação Especial como um processo de construção cultural estabelecido por concepções constituídas a partir do contexto histórico de cada sociedade baseado em princípios políticos, econômicos, culturais e religiosos. Frente a isso, o objetivo do artigo é analisar a transposição da cultura segregacionista para a cultura integradora, posteriormente inclusiva e disponível a todos indivíduos com necessidades educacionais especiais, bem como, compreender se o que está ocorrendo no âmbito educacional pode ser tratado de fato como um processo de inclusão. Tornando-se justificável devido a urgente necessidade de se edificar projetos políticos, sociais e pedagógicos que propiciem uma inclusão educacional real que vá além da integração.

2 METODOLOGIA

Este artigo foi realizado a partir de estudo bibliográfico que versa sobre o processo histórico da Educação Especial, bem como, de documentos que asseguram os direitos de educação de qualidade para os indivíduos com necessidades educacionais especiais. O artigo teve como base de pesquisa um estudo bibliográfico da Declaração de Salamanca e Linha de Ação (1994), do Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2006) e de autores como, Aranha (2001); Banks- Leite e Galvão (2001); Bertoldo (2003), Bianchetti (1998), Brasil (2006); Foucault (1987), Gardou e Develay (2005); Mazzotta (1996); Mazzotta (2003); Mendes (1995); Montessori (1965); Pessotti (1984), Sassaki (2003), Skliar (1997); UNESCO e MEC (1994); Zardo (2012).

3 O PROCESSO HISTÓRICO E LEGAL DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A trajetória evolutiva e conceitual da sociedade em relação à deficiência passou por um processo historicamente construído, dividindo-se em quatro momentos marcantes, onde houve primeiramente a fase do extermínio, consecutivamente a fase da exclusão, sucedida pela fase da integração e culminando na fase da inclusão. Ressalta-se, porém, que um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática, alguns desses modelos coexistem no âmbito educacional de todo Brasil, conforme destaca Bertoldo:

Inicialmente é evidenciada uma primeira fase, marcada pela negligência, na era pré-cristã, em que havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais. Na era cristã, segundo Pessotti (1984), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido. Num outro estágio, nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. (BERTOLDO, 2003, p. 2).

3.1 ANTIGUIDADE

Definida como primeiro momento do processo evolutivo, a fase de extermínio, presente na antiguidade, privava as pessoas com necessidades especiais de um direito primordial, o direito à vida. Ao serem identificadas com alguma deficiência eram imediatamente banidas da sociedade com a morte, pois, o período referente à antiguidade foi fortemente marcado pelo culto ao corpo perfeito, a paixão pela beleza dos deuses. “A pessoa com deficiência [...] parecia não ter importância enquanto ser humano, já que sua extinção (abandono ou exposição) não demonstrava ser problema ético ou moral” (ARANHA, 2001, p. 3). A valorização do corpo, a idolatria do belo corpo físico simétrico e perfeito sempre foram os referenciais dos gregos, sobretudo, dos espartanos, onde perfeição e normalidade só podiam ser alcançadas com a união da beleza e da virtude. Já em Atenas, privilegiava-se a filosofia, a retórica, a contemplação e o poder de argumentação, que constituíam o perfil ideal de homem e de sociedade. Por essas razões, e pela máxima valorização da mente, pode-se considerar que as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência também eram excluídas do convívio entre os ditos homens respeitáveis por serem estigmatizadas como incapazes de desenvolver boas ideias e boas virtudes. Conforme explica Lucídio Bianchetti e Ida Mara Freire:

A divisão, nível macro, da sociedade ateniense, entre os livres e os escravos, vai ser o protótipo para a divisão nível micro: a mente (os livres) cabe a parte digna, superior, encarregada de mandar, governar; o corpo (o escravo) degradado, conspirador, empecilho da mente, cabe a função de executar as tarefas degradadas e degradantes. (BIANCHETTI, FREIRE, 1998, p. 30).

3.2 MEDIEVALISMO

No período cristão as pessoas deficientes foram providas de alma e como tal, não podiam mais ser eliminadas sem atentar-se contra os desígnios divinos. Essa visão caritativa deu início a uma etapa assistencialista, ou seja, em vez de exterminados ou abandonados à própria sorte, os deficientes passaram a ser acolhidos em instituições religiosas, dependendo da boa vontade e da caridade humana para sobreviver. Entretanto, a visão caritativa pregada pela igreja tornava-se contraditória ao passo que a ideologia cristã defendia que as deficiências eram incuráveis, pois, derivavam de práticas pecaminosas e influências demoníacas. A partir do século XII e durante cinco séculos que se sucederam, as ações de espíritos malignos e demônios foram as principais respostas da época para aquelas pessoas que não se encaixavam ao modelo vigente. De acordo com Skliar:

Na Idade Média, as deficiências passaram a ser identificadas, porém, não podiam ser tratadas por razões físicas e sobrenaturais. Por influência da Igreja, aquelas pessoas eram consideradas produtos do pecado e do Demônio. Com a hegemonia da noção de pecado, a teologia da culpa e as correntes do cristianismo ortodoxo, as pessoas com deficiência se tornaram culpadas da sua própria deficiência, justo castigo dos céus pelos seus pecados ou de seus ascendentes. Possuídos pelo demônio, justifica-se o exorcismo, as flagelações e a tortura. (SKLIAR, 1997, p. 27).

3.3 MODERNIDADE

No início da Idade Moderna as cidades e os Estados passaram a substituir a Igreja na tarefa de assistência. Para tanto, instituíram-se impostos, coletas e doações testamentárias para compor o projeto de institucionalização, no qual as pessoas com deficiência antes abrigadas em instituições religiosas mantidas pelo altruísmo social se tornaram um problema à saúde pública, e como forma de manter a nova ordem, surgiram os famosos hospitais gerais que se tornaram uma combinação de asilo, para a exclusão, e de hospitais para cura e estudos. Ou seja, criaram-se locais que pudessem encobrir o mal visto da nova sociedade. Os grandes hospícios, casas de internamento, casas de religião e de ordem pública, de auxílio, de

punição e de caridade governamental espalharam-se por toda Europa desde fins do século XVI até meados do século XVIII. A respeito disso Michel Foucault ressalta que:

A prática do internato designa uma nova reação à miséria, um novo patético – de modo mais amplo, outro relacionamento do homem com aquilo que pode haver de inumano em sua existência. O pobre, o miserável, o homem que não pode responder por sua existência, assumiu no decorrer do século XVI uma figura que a Idade Média não teria reconhecido. A renascença despojou a miséria de sua positividade mística que retira à Pobreza seu sentido absoluto e à Caridade o valor que ela obtém dessa pobreza socorrista. (FOUCAULT, 1987, p. 56)

Com o avanço da ciência, as explicações passaram a acontecer a partir da racionalidade. No âmbito educacional, apesar de escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente sobre regime de custódia, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. No final do século XVIII, os médicos denominam as pessoas com deficiência mental como idiotas, cretinas e imbecis, trazendo a marca do irreversível e do incurável. Iniciava-se a teoria de eugenia que produziu a cultura da rejeição, medo, segregação e asco às pessoas com necessidades especiais, conforme retrata Isaias Pessotti:

A mesma arbitrariedade que mascara o deficiente como bruxo possesso ou herege, agora, a partir de Paracelso e Cardano, denomina-o cretino, idiota ou amente. A linguagem não é a do clero ou das bulas papais, mas o autoritarismo e dogmatismo são os mesmos, trazendo no bojo a marca do inapelável. Não é, pois, de estranhar que o fatalismo ainda perdure, embora humanitário e baseado na experiência clínica ao invés dos cânones e decretos conciliares, até meados do século XIX, mais de duzentos anos após. A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A ineducabilidade ou a irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que antecederam a medicina, também supersticiosa de Cardano e Paracelso. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena. (PESSOTTI, 1984, p. 68).

3.4 CONTEMPORANEIDADE

Segundo ZARDO (2012), coube a Jean Itard, as primeiras ações educacionais, propriamente ditas, relacionadas às pessoas deficientes, por meio de estudo sistemático para reabilitação de uma criança “subnormal”, Victor de Aveyron, conhecido como o selvagem de Aveyron, por ter sido encontrado nos bosques Aveyron, França. Além disso, foi o pioneiro na educação de surdos-mudos, o primeiro pedagogo estreitamente relacionado à deficiência mental e teórico da Educação Especial de deficientes mentais. Redimensionando seu trabalho, se opôs aos diagnósticos médicos da época, afirmando que a deficiência de Victor não era biológica,

mas um fato de insuficiência cultural. Para obter progressos, Itard explorava uma aquisição como pré-requisito de outra, e associado aos estímulos externos usava exercícios internos ou morais objetivando o ajustamento social e emocional de Victor – informações mais aprofundadas sobre os estudos de Jean Itard, estão presentes na obra *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*, de BANKS- LEITE E GALVÃO (2000) – logo, as teorias e experiências de Itard (1774-1838) superaram os diagnósticos médicos que consideravam as deficiências mentais irrecuperáveis e deram início ao processo que possibilitou um avanço significativo ao método educacional dessas pessoas.

No final do século XIX e início do século XX, iniciou-se o movimento de criação das classes especiais em escolas públicas, visando a oferecer ao aluno com deficiência uma educação a parte do sistema educacional regular. Além disso, as teorias e experiências de Itard (1774-1838) e mais tarde de seu aluno e sucessor Eduard Séguin (1812-1880) superaram os diagnósticos médicos que consideravam as deficiências mentais irrecuperáveis, dando início ao processo que possibilitou um avanço significativo ao método educacional dessas pessoas. Séguin desenvolve e implanta a educação especial dentro do Asilo de Bicêtre, e lança as bases da compreensão psicogenética da aprendizagem na deficiência mental. De acordo com GARDOU E DEVELAY (2005), ele também se dedicou ao desenvolvimento de serviços, fundando em 1837, uma escola para idiotas, e ainda foi o primeiro presidente de uma organização de profissionais, que atualmente é conhecida como Associação Americana sobre Retardamento Mental (AAMR).

Maria Montessori (1870-1956) foi outra importante educadora que contribuiu para a evolução da Educação Especial. Influenciada por Itard e sobretudo, por Séguin e seu sistema de ensino baseado na necessidade de adaptar estratégias de ensino às particularidades de cada aluno como ou sem deficiência, desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes mentais, baseado no uso sistemático de manipulação de objetos concretos, pois acreditava que a educação poderia servir como método de recuperação para as deficiências. [...] *prossigui em Roma minhas experiências com os deficientes mentais, educando-os durante dois anos. Guiava-me pelo livro de Séguin e as experiências de Itard constituíram para mim um verdadeiro tesouro.* (MONTESSORI, 1965, p. 31).

3.5 PÓS-MODERNIDADE

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação de indivíduos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. Estavam estabelecidas as bases da integração, tornando-se ideologia mundialmente dominante a partir da década de 1970. Estabelecendo com isso, o terceiro momento marcante da evolução histórica rumo à conquista de direitos sociais e educacionais de pessoas com necessidades especiais. Porém esse processo ainda não garantiria plenamente esses direitos, conforme atesta SKLIAR, 1997, p.40:

Esses avanços desarmaram os argumentos demográficos e seu apelo eugenista de eliminação, esterilização e reclusão das pessoas com deficiência mental, mas não foram suficientes para libertação da deficiência de sua marca metafísica de maldição ou castigo do céu, nem do fatalismo clínico de hereditariedade inevitável, nem da segregação para educação especial, além de essas pessoas, do ponto de vista sensorial e motivacional, serem tratadas como todos fossem iguais e imutáveis. Não há oferta de emprego, não há captação das competências dessa mão-de-obra pelo mercado de trabalho, não há trânsito social nas instituições básicas da cidadania como saúde e educação.

Destarte, quando dirigimos o nosso olhar para a história da Educação Especial no Brasil, verifica-se que sua evolução ocorreu com características diferentes das observadas nos países europeus e norte-americanos. No panorama mundial, a década de 1950 foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais. Enquanto que no Brasil acontecia uma rápida expansão das classes especiais em escolas públicas e escolas especiais. Isto é, em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais contava com 16 instituições em 1962 (MENDES,1995). Nessa época também foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES), realizando em 1963 seu primeiro congresso. Porém, a agitação integracionista que se espalhou pelo continente americano marcou a fase de integração no Brasil, como um movimento que integrava sem oferecer estruturação.

Questões teóricas e legais do processo de inclusão passaram a ser amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial, no entanto, pouco se fez no sentido de sua aplicação prática. ZARDO (2012), destaca que o atendimento escolar a pessoas com necessidades especiais teve início no Brasil, por volta de 1854, quando D. Pedro II, através do decreto Imperial número 1.428, fundou na cidade do Rio de Janeiro o

“Imperial Instituto dos Meninos Cegos”. Porém somente no início da República, no governo de Marechal Deodoro da Fonseca que foi assinado o decreto número 408, que mudaria o nome do instituto para “Instituto Nacional dos Cegos”, aprovando a partir de então seu regulamento. Em 1891 foi assinado outro decreto que alterou novamente o nome do instituto para “Instituto Benjamin Constant” (IBC). Ainda durante o Império, após três anos da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, D. Pedro II fundou também no Rio de Janeiro o Instituto dos Surdos-Mudos. Onde após cem anos passaria ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Com a instalação desses institutos no Brasil, foi aberta a possibilidade de discussão sobre a educação de pessoas com deficiência. No dia 22 de maio de 1971, a APAE – SP inaugurou o Centro de Habilitação de Excepcionais. Entretanto é inquestionável, que nesse período de crescimento das instituições especializadas, a ênfase dada a pessoas com deficiências especiais, teria cunho mais assistencialista e médico, do que propriamente educacional. De acordo MAZZOTTA (1996), através da criação de campanhas especificamente voltadas ao atendimento educacional especial, esse passou ser monitorado pelo Governo Federal. Uma das primeiras campanhas a ser instituída, foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B – através do decreto número 42.728, em 03 de dezembro de 1957, instalada no Rio de Janeiro tinha como objetivo, criar medidas cabíveis à educação e assistência no mais amplo sentido, em todo território brasileiro. Com influência de movimentos liberados pela sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), outra campanha foi instituída em 1960, através do Decreto número 48.961, de 22 de setembro de 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), MAZZOTTA (1996).

Segundo ZARDO (2012), a partir de 1960, a Educação Especial no Brasil, teve um crescimento significativo, o que constitui em fatores decisivos para a expansão de uma concepção de deficiência. Isso se deu, quando o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei Número 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Porém, entre avanços e retrocessos, a Lei 5.692/71 alterou a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com deficiência físicas e mentais que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados. Sem promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, acabou por reforçar

o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Em 1973, o MEC (Ministério da Educação) criou o Centro Nacional da Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência ou superdotação, mas, ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado, MAZZOTTA (2003).

Em suma, após todos esses acontecimentos, por volta dos anos 1980, a Educação Especial adquiriu um novo significado, se tornando uma modalidade de ensino não somente para deficientes, mas também uma educação voltada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas formas de ensinar adequadas às diversidades dos aprendizes. Conforme atesta Sassaki:

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências (SASSAKI, 2003, p.15).

A partir da segunda metade da década de 1990, a Educação Inclusiva tornou-se política preferencial para o atendimento aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, decorrente da difusão da Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é um dos signatários. Vista com uma das mais importantes referências internacionais no campo da Educação Especial, é um documento fruto da “Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo governo da Espanha. Entre outros pontos, a Declaração propõe:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

Assim, a Declaração de Salamanca proclama que escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais possam ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador de que *“as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”* (BRASIL, 2006, p.330). Assim a Declaração de Salamanca é considerada um dos

principais documentos mundiais que visam a inclusão social ao lado da Convenção de Direitos à Criança (1988) e da Declaração de Educação para todos de 1990. Além disso, trata-se do resultado de uma tendência mundial que consolidou a Educação Inclusiva.

Desde então, no Brasil, ainda de acordo com ZARDO (2012), alguns Decretos-Leis foram sendo estabelecidos no intuito de fazer valer todos os direitos concedidos aos alunos com necessidades educacionais especiais. O Decreto nº 6.571//2008, tratou do atendimento educacional especializado, através da consolidação das diretrizes e ações já existentes, regulamentou o parágrafo do art. 60 da Lei nº 9394/1996, destinando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), para o atendimento especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino regular. Com objetivo de proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela dignidade inerente de cada um, foi constituído o Decreto nº 6.959 de 25 de agosto de 2009. Por meio desse decreto, constituiu-se a modalidade educacional especial e o AEE devendo ser oferecido em turno inverso, prioritariamente em salas de recursos multifuncionais da própria escola. Em 2011, foi implantado o Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência - Plano viver sem limite - garantindo um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes, fundamentado nos eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. Uma das últimas leis formalizadas no Brasil em prol de pessoas com deficiência especial, foi a Lei nº 13.409 em 2016, dispondo sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, observou-se, quão árdua foi e está sendo a luta rumo à conquista de uma educação inclusiva e de qualidade para pessoas com necessidades educacionais especiais. Para tanto, após a suplantação de vários paradigmas construídos culturalmente em cada contexto histórico, houve o fortalecimento do processo que culminou na Era da inclusão, contando com um movimento constitucional, político e legislativo, que após inúmeros debates, mudanças, e aprimoramentos, garantiram, ao menos no papel, referidos direitos na educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais. O projeto de inclusão da educação especial na política educacional brasileira teve início no início da

década de 1960. Entretanto, destacou-se na década de 1990, período em que a Educação Inclusiva tornou-se política preferencial para o atendimento aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, graças à difusão da Declaração de Salamanca, que previa acesso ilimitado a crianças e jovens com necessidades educacionais a escolas regulares devidamente adequadas às suas necessidades. Contudo, para além do acesso nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular, torna-se necessário traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas, o que requer conhecimento e prática. Desse modo, o futuro da inclusão escolar no Brasil depende de um esforço coletivo, que obriga uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, trabalhando numa meta comum, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fabio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. In: Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano XI, n. ° 21, março, 2001, pp. 160-173.
- BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BERTOLDO, Arlete Aparecida Miranda. **História, Deficiência e Educação Especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, UNIMEP, (p. 1-7) 2003.
- BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. (Orgs). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papirus, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, Coleção “Estudos”. Trab. de José Teixeira Coelho Neto, 1987.
- GARDOU, Charles; DEVELAY, Michel. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. In: **Revista Lusófana de Educação**. Lisboa, p. 31-45, 2005.
- MAZZOTTA, M. J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo Cortez, 1996.



CONEduc-UFS

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MONTSSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Queiros /EDUSP, 1984. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172/01.2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

UNESCO & MEC – Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação**. Brasília: CORDE, 1994.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio e a organização do sistema de ensino**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília/DF, p. 378. 2012.

PRECONCEITO NA ESCOLA: A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA/BA

Renata Carnauba de Sousa da Silva¹
Maria José Oliveira Duboc²

RESUMO

Este estudo tem por objetivo central analisar a percepção do estudante frente às situações de preconceito e mais especificamente, discutir as manifestações de preconceito na escola; identificar os alvos do preconceito; descrever como os estudantes lidam com as situações de preconceito. O referencial teórico se baseia na Teoria Crítica e a metodologia pautou-se em uma abordagem qualitativa com aplicação de entrevista semiestruturada a cinco estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Feira de Santana. Os resultados obtidos demonstraram a presença do preconceito na escola, sobretudo, contra estudantes negros, obesos e LGBT, situação que desencadeia posições variadas por parte dos estudantes que vai da indiferença, diálogo, resignificação e até mesmo a réplica. Por sua vez, remete ao papel da escola em fornecer bases à formação dos seus estudantes para que se fortaleçam e se contraponham a qualquer tipo de violência.

Palavras-chave: Alvos do preconceito. Escola. Enfrentamento. Inclusão.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the students perception of prejudice situations and, more specifically, to discuss the manifestations of prejudice at school; identify the targets of prejudice; and describe how students deal with prejudice situations. The theoretical reference is based on Critical Theory and the methodology was based on a qualitative approach with the application of semi-structured interviews to five 9th grade students from a public school in Feira de Santana. The results showed the presence of prejudice in school, especially against black, obese and LGBT students, a situation that triggers various positions on the part of the students, ranging from indifference, dialogue, resignation and even replication. In turn, it refers to the school's role in providing the basis for the formation of its students so that they can strengthen themselves and oppose any kind of violence.

Keywords: Targets of prejudice. School. Confrontation. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A violência na sociedade, muitas vezes, nos causa temor devido à complexidade que se apresenta hodiernamente e evidencia a urgência e a importância de compreender as suas manifestações nos espaços sociais, sobretudo, na escola com intuito de combatê-la.

¹Bolsista PIBIC/CNPq, Graduanda de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, e-mail: renatacarnauba0906@gmail.com

² Orientadora, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, e-mail: mariajose2016@gmail.com

Desse modo, importa demarcarmos que a questão do preconceito tem como base juízos pré-estabelecidos e desencadeia atitudes discriminatórias contra pessoas, ideologias, crenças, sentimentos, tendências comportamentais e modus de vida que sejam considerados, pelo discriminador, como desvinculados de padrões de normalidade (FANTE, 2005).

Segundo Crochík (2011), o preconceito é uma atitude constituída independente da experiência e é manifestado em ações direcionadas a indivíduos pertencentes a denominadas minorias que, são discriminadas e se manifesta através da segregação (faz parte do grupo, mas ninguém considera) ou na marginalização (sequer faz parte do grupo). Essas ações são vivenciadas e tornam-se potencializadas nos espaços sociais nos quais as experiências são empobrecidas e as diferenças individuais são negligenciadas.

Para Crochik (2011, p. 63) o que “leva a justificar o preconceito não é o alvo, mas é algo que é atribuído a ele pelo preconceituoso. Esse algo pode ser inteiramente inventado ou deformado.” Acrescenta o autor, que um dos elementos presente no preconceito é a existência de conflitos psíquicos, pois quando a experiência não consegue reformular os conceitos pré-formulados, estes aparecem como uma justificativa para fixar a distorção da realidade e nesse sentido, podemos também denominá-los como estereótipos.

Trata-se, pois, de uma prática prejudicial ao desenvolvimento social dos indivíduos e como tal, deve ser combatida e, sem dúvidas, a escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento de relações de humanização, conforme o propósito da educação inclusiva, entendida como ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando (BRASIL, 2008).

As situações de violências que se apresentam no espaço escolar, e em consonância com a Teoria Crítica da Sociedade conforme evidenciado nos escritos de Adorno em Educação após Auschwitz remete à criação de um clima cultural geral contra a violência nesse sentido:

É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado. (ADORNO, 1995, p.27)

Com base nesse entendimento buscamos desenvolver o presente estudo, focalizando o preconceito na escola no sentido de melhor compreendê-lo e contribuir para a construção de relações mais solidárias entre os estudantes e, nessa perspectiva, elegemos como objetivo geral: analisar a percepção do estudante frente às situações de preconceito e como objetivos específicos: discutir as manifestações de preconceito na escola; identificar os alvos do preconceito; descrever como os estudantes lidam com as situações de preconceito.

METODOLOGIA

Tendo em vista em dar conta dos objetivos elencados no presente trabalho, nos fundamentamos em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada, composta de dez perguntas fechadas, complementadas com questões abertas, dirigidas a cinco estudantes com idades entre 14 e 16 anos, do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Estadual no Município de Feira de Santana.

Importa destacar, que em relação a suspensão das aulas por conta do contexto pandêmico, as entrevistas foram realizadas remotamente, através da plataforma Google Meet entre os dias 17 a 24 de maio de 2021, no contraturno das aulas e conforme a disponibilidade dos estudantes e observação planejada não foi possível ser realizada.

Como técnica de tratamento de dados foi empregado a *análise de conteúdo*, segundo Laurence Bardin (2016), que permitiu chegar às seguintes categorias: situações de preconceito escolar, os alvos do preconceito escolar segundo os estudantes e como os estudantes lidam com as situações de preconceito.

RESULTADOS

A análise das categorias elencadas é fruto das leituras em diálogo com os autores e de forma articulada com os dados coletados fundamentam este estudo.

A categoria *situações de preconceito escolar* está relacionada a ocorrência do preconceito na escola. Nesse sentido, destacamos os depoimentos que seguem:

[...] tinha um menino que tinha um tipo de distúrbio. [...]Um dia que ele chegou, que tinha a pessoa que ajudava ele na sala, eu lembro até o nome, era R., ela chegou e eu tava pintando uns negócios que a professora mandou na aula de artes, aí ele pediu o lápis de cor e R. mandou eu negar, aí eu fui muito rude com ele, falei: “Não, sai daqui, não vou te emprestar meu lápis de cor, você não merece!” Fui bem preconceituoso com ele, depois eu parei pra pensar, no outro dia fui e pedi desculpas pra ele, ele chorou, eu abracei ele, porque eu vi que fui muito rude com ele. Daí eu parei de fazer essas coisas de novo[...]. (Estudante C2)

[...]Eu já sofri preconceito, que foi por eu ser gordo, e aí os moleques falavam, quando eu ia jogar bola: “Não deixa C. jogar não, ele é muito gordo!” Eu cheguei até a ir pra nutricionista, pra psicóloga, depois desse período, que foi assim. Eles pegavam, iam jogar bola e aí eles me excluíam, falavam: “Não, licença, por favor, você não vai jogar aqui!” Eles não falavam gordo, mas não vai jogar aqui não!” e aí eles me excluíram, eu ficava assistindo, só sentado, eu não podia fazer nada, não interagira com ninguém, eu me sentia mal [...] (Estudante C2)

Nos depoimentos percebemos que o preconceito se faz presente na escola, particularmente, na sala de aula, em diversos tipos de situações. Para Crochík (2006), o preconceito torna-se maior e mais presente em sociedades e em espaços onde o nível de competição social é mais intenso com interesses hegemônicos. Nessa direção, vale lembrar que a escola através da hierarquia oficial e a não oficial, fomenta a competição de cunho intelectual, social, físico, emocional e que acaba, muitas vezes, resultando em preconceito.

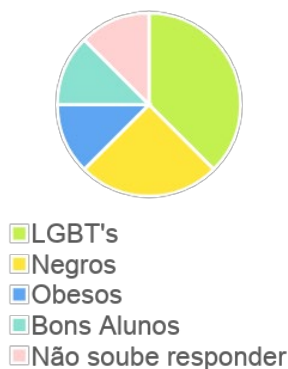
Contudo, as manifestações de preconceito nem sempre são explícitas e ocorrem de forma dissimulada. Assim, podem acontecer em forma de gestos, de desaprovação ou aprovação, que legitimam e reafirmam modos de explicar as relações entre as pessoas, de sorte que sejam negados, muitas vezes, os seus direitos sociais e humanos. “Não deixa C. jogar não, ele é muito gordo” e ainda, uma negação, estimulada por alguém que deveria cuidar da vítima, que por diferir dos demais não merece um empréstimo, referenda a discriminação a determinadas pessoas ou grupos.

Foi possível ainda constatamos formas de preconceito nas suas três dimensões (KRECH, CRUTCHFIELD E BALLACHEY 1975, apud CROCHIK, 2015, p. 31): *a* cognitiva, a afetiva e a tendência para a ação. Pela via da dimensão *cognitiva*, a percepção da presença dos estereótipos resultantes da discriminação em todas as situações de preconceito. Em seguida, pela via *afetiva*, nos depoimentos de C2, G3 e R4 (preconceito ao estudante negro, ao estudante com deficiência e aos estudantes LGBT’s), sendo esses alvos desprezados e hostilizados, com exceção do terceiro depoimento de C2 (preconceito ao estudante obeso), que apresenta características de frieza, ou seja, a identificação negada. E por último, a tendência para a *ação*, que aponta as práticas de preconceito ligada aos processos de marginalização (dentro, mas não são considerados do grupo), em nas situações ditas de inclusão que disfarça a exclusão.

Na categoria *alvos do preconceito escolar*, procuramos identificar os que mais sofrem preconceito na escola, obtivemos os seguintes dados: I1 (1) afirmou que, na escola, os que mais sofrem preconceito são as pessoas *LGBT’s*, já C2 (1) afirmou que são as pessoas *negras*, G3 (3) afirmou que são as pessoas *LGBT’s*, os obesos e os estudantes considerados bons alunos, R4 (2) afirmou que são *os negros e os LGBT’s* que sofrem mais e L5 (0) não conseguiu responder à pergunta. Ao analisar as respostas, inferimos que os que mais sofrem preconceito na escola são as *LGBT’s*, e em seguida, as pessoas *negras*.

Gráfico 1 – Alvos do preconceito escolar (segundo os estudantes)

ALVOS DO PRECONCEITO ESCOLAR



Fonte: Autoria própria (2021).

Há também alvos de preconceito no âmbito escolar que não são vítimas de movimentos coletivos, é o caso de estudantes com bom desempenho escolar e os obesos.

[...]na escola anterior, teve vários(alunos)...o que eu via, eu andava muito com esse tipo de gente, com *pessoas que ficavam lá na frente, estudando*, sempre fui desses assim... mas eu nunca sofri isso porque eu sempre me impus nessas horas, mas eu já vi um monte de gente ser “zoada” [...]E tinha um menino que era *gordo* e aí as pessoas ficavam botando apelido nele, mas ele também sabia lidar muito bem com isso, ele meio que “zuava”, brincava de volta, ele sabia driblar a situação. (Estudante G3)

O extrato do depoimento anterior “nunca sofri isso porque eu sempre me impus nessas horas” nos encaminha à compreensão de uma educação que possa fortalecer os indivíduos resistir a toda o preconceito presente na nossa sociedade e que invade as escolas.

Em consonância com os escritos de Crochik (2015), vale lembrarmos que o preconceito decorre de necessidade psíquicas e de motivação ligada a argumentos baseados em aspectos históricos, sociais ou culturais.

Há também alvos do preconceito que não são relacionados com movimentos coletivos, ainda que possam ser estabelecidos grupos para se defender do que é culturalmente desvalorizado: os obesos, os que utilizam óculos, os albinos; nesse caso a justificativa para a discriminação é menos elaborada, pois é mais diretamente associada a padrões culturais genéricos, esses alvos ainda são especificados, devem representar necessidades psíquicas que são projetadas sobre eles[...] (CROCHIK, 2015, p. 36)

Adorno et al. (1950) e Crochík (2004) acrescentam que quem tende a ter preconceito em relação a determinado alvo tende também a tê-lo em relação a vários outros, por isso é fundamental entendermos que essa forma de violência é praticada por crianças e adolescentes

que precisam ser formados para compreender a crueldade existente nessa ação lembrando Adorno (1995), a educação deve ser capaz de gerar a autonomia, condição fundamental para que a reflexão se torne possível.

Em relação a categoria, *como os estudantes lidam com as situações de preconceito*, os dados coletados indicaram reações, que revelam a opinião dos estudantes muitas vezes a situações hipotéticas.

De acordo com os depoimentos, R4 e L5 não apresentariam reações; I1 e G3 resolveriam com diálogo e sem violência, porém C2, a princípio, também tentariam resolver conversando com o preconceituoso, mas esboçaria atitude violenta caso o mesmo também fosse violento.

Eu nunca fui muito de conversar, que eu era mais quieta na minha, ainda sou...só que agora tô ficando mais solta pra falar com as pessoas. Chegou um tempo, acho que foi no quinto ou foi sexto ano, não sei, não lembro, que comecei...me julgavam muito, porque eu era bem magrinha, tipo as calças, minha mãe comprava um número menor e mesmo assim elas ficavam meia folgadas em mim, e eu comecei a usar umas cinco, seis calças por baixo, legging, só pra aumentar, pra dizer que tipo assim não sou tão magra. (Estudante I1)

No que se refere ao preconceito relacionado à imposição de padrões estéticos na entrevistada I1, acarretou em si, muitos traumas psicológicos, aos quais produziram nela, a necessidade de usar muitas calças para dar a impressão de que não era “tão magra”.

Ao analisar as respostas iniciais dos estudantes, percebe-se que tanto na escola como na sociedade, o preconceito serve de ponte para auxiliar a manutenção de uma ordem social. Crochik (1996, p.3) infere: “[...] imita-se aquilo que é valorizado culturalmente, de outro lado, o objeto do preconceito, para exacerbar aquela mimese é percebido como cópia daquilo que o ideal nega, como aquilo que não deve ser”, ou seja, o preconceito às pessoas consideradas muito magras, por exemplo, é reproduzido devido a seu aspecto cultural e estes, são inferiorizados comparados a algo que não se deve ser.

Adorno em sua obra nos alerta: [...] é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. (ADORNO, 1995, p. 121)

Assim, em contraposição a ausência da consciência, aponta para uma educação crítica, para a desbarbarização dos indivíduos, principalmente no que diz respeito aos vários tipos de violências existentes no âmbito escolar.

E aí eu parei pra pensar e falei: “Mano, quer saber de uma?” e também teve outras coisas que eu pensei, íntimas e pessoais, que eu quis estudar bastante,

né? Focar nos estudos. Eu vou ficar ligando pro que os outros falam, que eu sou gordo[...] (Estudante C2)

Eu desejo que pra mudanças sobre os preconceitos... eu percebi que melhorou bastante, do ano que eu tinha até aqui, melhorou muito. Nos outros anos antes as pessoas eram muito preconceituosas. É tanto que na minha sala tem garotas que são lésbicas e as pessoas não ligam pra isso. Até por elas se assumirem, abaixou o número de pessoas de querer levantar a voz sobre elas, sobre o que ela é. E também sobre as outras meninas fazerem mesmo tranças, não ligarem pro que os outros vão falar, irem pra escola e falar: “Sou negra mesmo, você vai fazer o quê?” Já percebi que mudou bastante, mas ainda tem aqueles certos grupos, que ainda são “Geração 1500”. (Estudante C2)

Nestes depoimentos constatamos que a aceitação do próprio corpo e a percepção do empoderamento feminino do entrevistado C2, foram aspectos relevantes para ressignificar o preconceito sofrido e converter as situações negativas em exemplos positivos que podem se tornar referência para outros estudantes.

Constatamos nas respostas que há uma tendência em desenvolver sentimentos de empatia em relação à vítima do preconceito caso haja alguma relação de amizade com os que sofrem este tipo de violência. Notamos também que o ressignificar do preconceito, demarca a consciência para à sua contraposição, significa dizer que as vítimas podem resistir a “ausência de consciência”. Para tanto, compreendemos a importância da Educação Inclusiva como condição indispensável para o enfrentamento da violência no espaço escolar.

A necessidade da experiência formativa em detrimento da semi formação (formação regressiva) já era sinalizado por Adorno (1995) em seus escritos. De modo que indivíduos que não correspondem a um modelo ideal são hostilizados e excluídos pois, o preconceituoso não permite a experiência de conhecer o outro. Nesse âmbito, a escola tem um papel relevante para o desenvolvimento de uma educação para a contradição e para a resistência, ou seja, uma educação para a emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas percepções apresentadas pelos estudantes e em consonância com os objetivos desta pesquisa, compreendemos os tensionamentos e as dimensões do preconceito escolar manifestado através de sentimentos e atitudes de negação, hostilidade e de omissão. Assim, ficou perceptível a presença do preconceito na escola contra alvos privilegiados como, estudantes LGBT's, pretos, obesos ou os considerados bons alunos.

No que diz respeito a forma de como os estudantes lidam com as situações de preconceito, constatamos posições e entendimentos diferenciados. Há os que se reportaram a

situações hipotéticas, outros se referiram ao preconceito vivido que acarretou até mesmo traumas psicológicos, mas houve também aqueles que ressignificaram e superaram o sofrimento que lhes foi imputado.

Estes fatos, demarcam a importância de que o indivíduo se fortaleça para enfrentar a “ausência de consciência” vigente na escola. Para tanto, apostamos na importância de uma educação igualitária, equitativa, de uma escola de fato inclusiva que acolhe a todos nas suas diferenças, haja visto que quanto maior o grau de inclusão escolar, menor o preconceito como asseveram Crochík et. al. (2013).

Assim, “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado.” (ADORNO, 1995, p.27)

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995. P. 97-117.

ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D.J.; & SANFORD, R.N. **The authoritarian personality**. New York: Harper and Row, 1950

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008.

CROCHÍK, J. L. Formas de Violência escolar: preconceito e bullying. **Movimento Revista de Educação**. Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 2, n.3, 2015, pgs. 29-56.

CROCHÍK, J. L.; KOHATSU, L. N.; DIAS, M. A. L.; FRELLER, C. C.; CASCO, R. **Inclusão e Discriminação na Educação Escolar**. 1ª Edição. Campinas: Alínea Editora, 2013.

CROCHÍK, J. L. Manifestações de Preconceito em relação às etnias e aos deficientes. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, *LIII*, n. 118, p. 89-108, 2004.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: SDH.PR, 2011.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CROCHÍK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em Psicologia**, vol.4, n.3. Ribeirão Preto, dez. 1996.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**. Campinas: Verus, 2005.

UMA CONSTRUÇÃO TECNOLÓGICA ASSISTIVA: INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Adenilton dos Santos¹
Mônica Andrade Modesto²

RESUMO

O projeto Tecnologias Assistivas: Instrumentos Potencializadores para a Inclusão no Âmbito Educacional, consiste no levantamento de dados de alunos com deficiência, matriculados da UFS, Campus Professor Alberto Carvalho e também referente a rede municipal de ensino de Itabaiana- SE, relacionando com a interpretação de livros e textos, com a finalidade de mapear os diagnósticos dos alunos, destacar as especialidades a serem atendidas e construir uma tecnologia assistiva de baixo custo como objetivo principal. Na justificativa que as produções das tecnologias assistivas serão efetivas para a potencialização da aprendizagem frente aos diagnósticos mapeados; assim, obtemos a construção do livro sensorial, essa tecnologia possui a função de potencializar a aquisição de independência e autonomia de alunos com deficiência e, conseqüentemente, potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas. Inclusão Educacional. Mapeamento de diagnósticos. Tecnologias Assistivas de baixo custo.

ABSTRACT

The Assistive Technologies project: Empowering Instruments for Inclusion in the Educational Scope, consists of a survey of data from students with disabilities, enrolled at UFS, Campus Professor Alberto Carvalho and also referring to the municipal education network of Itabaiana-SE, relating to the interpretation of books and texts, with the purpose of mapping the students' diagnoses, highlighting the specialties to be attended and building a low-cost assistive technology as the main objective. In the justification that the productions of assistive technologies will be effective in enhancing learning in face of the mapped diagnoses; thus, we obtain the construction of the sensory book, this technology has the function of enhancing the acquisition of independence and autonomy of students with disabilities and, consequently, enhancing the teaching and learning process.

Keywords: Assistive Technologies. Educational Inclusion. Diagnostic Mapping. Low-cost Assistive Technologies.

¹ Minicurriculo – Graduando em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe, Educação Inclusiva. Adeniltondossantos@outlook.com

² Minicurriculo – Doutora em Educação pela Universidade federal de Sergipe. Monicamodesto@academico.ufs.br

O projeto apresenta o tema geral que consiste nos estudos sobre educação, exclusivamente sobre educação especial da perspectiva da educação inclusiva. Os estudos foram aprofundados com base em leituras sobre a educação inclusiva, sua importância e a necessidade de buscar melhores condições de ensino, sejam da educação de crianças a jovens e adultos. Dessa forma, as tecnologias assistivas produzidas pelo projeto foram direcionadas para a inclusão de todos os alunos. Foram construídas duas T.A pelos alunos do projeto, junto com as professoras, a primeira é um livro sensorial quem sou eu e o segundo é um trem multifuncional, utilizado para trabalhar em aula várias atividades e disciplinas de forma dinâmica e que proporciona uma aprendizagem prazerosa para os alunos e professores, saindo do método mais tradicional com apenas o compartilhamento das informações por parte dos professores e a falta de interação dos alunos.

2 CARACTERIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Justificamos que as tecnologias assistivas produzidas será efetivas para a potencialização da aprendizagem frente aos diagnósticos mapeados, tanto para a Educação Básica como para o Ensino Superior, podendo, dessa forma, contribuir para a ampliação reflexiva e prática da formação profissional mediante as demandas atuais da profissionalização e do mercado de trabalho.

2.1 OBJETIVOS E METAS

Desenvolver tecnologias assistivas voltadas para a aprendizagem de pessoas com deficiência e/ou com transtornos de aprendizagem é o nosso objetivo, para isso, tomaremos como metas mapear os diagnósticos apresentados pelos alunos com deficiência matriculados no Campus Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe e na rede municipal de ensino de Itabaiana-SE. Refletir sobre as possibilidades de aprendizagem pertinentes aos diagnósticos identificados no mapeamento. Propor tecnologias assistivas voltadas para a aprendizagem com base nos diagnósticos elencados.

3 METODOLOGIA OU DESCRIÇÃO TÉCNICA

A pesquisa se desenvolveu a partir de revisão bibliográfica e pesquisa teórica, assim, para produção das tecnologias assistivas de baixo custo partimos na ideia que as tecnologias

assistivas de baixo custo entendem-se os materiais produzidos que não envolvem nem dependem de sistemas operacionais computadorizados, sendo produtos que utilizam como matéria-prima, sobremaneira, materiais recicláveis como papelão, embalagens pet, papéis e banners inutilizados; entre outros. Já as tecnologias assistivas de alto custo envolvem a utilização de sistemas computacionais (BERSCH, 2008; GALVÃO FILHO, 2009).

Para refletir e construir as tecnologias assistivas de baixo custo, tomamos base no mapeamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Itabaiana-SE e à Universidade Federal de Sergipe acerca da categorização dos diagnósticos apresentados durante a realização da matrícula de alunos com deficiência e/ou transtornos de aprendizagem. Tal categorização será feita à luz da técnica de análise de conteúdo (AC). Em conformidade com o pensamento de Lawrence Bardin (2006), a AC permite compreender as nuances do objeto estudado em múltiplas perspectivas a partir da definição de categorias temáticas delineadas a priori e a posteriori do levantamento dos dados que formam o conteúdo a ser analisado. Após essa etapa, será realizada a interpretação dos dados sob a égide da literatura especializada acerca da educação inclusiva e da tecnologia assistiva a fim de que haja a inferência dos resultados. Em seguida, serão desenvolvidas (idealizadas e construídas) as tecnologias assistivas levando em consideração os resultados obtidos.

Tomamos o conceito de tecnologia assistiva conforme Filho (2012), pois o autor nos traz o entendimento que a (TA) está em processo de formação sistematizado, contudo desde a pré-história, qualquer instrumento, objeto improvisado ou não, utilizado para auxiliar à alguma necessidade do homem, é uma tecnologia assistiva. “[...] qualquer ferramenta, adaptação, dispositivo, equipamento ou sistema que favoreça a autonomia, atividade e participação da pessoa com deficiência ou idosa é efetivamente um produto de (TA)”. (FILHO, 2012, p.12)

4 BUSCA DE ANTERIORIDADE

Sucintamente, a Busca de Anterioridade trata-se de uma busca por tecnologias já existentes ou semelhantes ao que se pretende desenvolver, visando à obtenção da solução técnica frente aos seus antecedentes. Recomenda-se que além de descrever os procedimentos realizados na busca, é importante descrever e discutir os resultados encontrados. Esta busca se faz por meio de uma varredura em bases dados nacionais e internacionais, como por exemplo:

- INPI (<http://www.inpi.gov.br/portal/>): O Instituto Nacional de Propriedade Industrial é o órgão brasileiro responsável pelo registro de Patentes, Marcas, Desenhos Industriais

e Softwares, além de Indicações Geográficas. No site é possível ter acesso à base de Patentes, Marcas e Desenhos Industriais com depósito realizado no Brasil.

- ESP@CENET (<http://www.epo.org/index.html>): *O European Patent Office* é o escritório europeu para registro de patentes e possui diversas ferramentas para facilitar a busca, além da visualização completa da patente.
- WIPO (<http://www.wipo.int/portal/index.html>): *A World Intellectual Property Organization* ou Organização Mundial de Propriedade Intelectual é a agência especializada nas Nações Unidas, dedicada a fornecer acessibilidade ao sistema internacional de propriedade intelectual.
- USPTO – PATENTS (<http://patft.uspto.gov/>): *O United States Patent and Trademark Office* é o escritório americano de registro de Marcas e Patentes. Possui uma das mais completas bases, com busca altamente refinada.
- JAPAN PATENT OFFICE (<http://www.jpo.go.jp/>): Site do Escritório Japonês de Patentes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O livro sensorial desenvolvido aborda a temática, que também é visualizada no campo da experiência da Educação infantil na BNCC como, o eu o outro e o nós. Neste livro foram propostas atividades que estimulam os alunos a criarem concepções acerca de si e o outro. Sendo assim, espera-se que este material pedagógico provoque o conhecimento do aluno acerca de seu próprio corpo e a perceber e respeitar as divergentes diferenças físicas das pessoas.

A tecnologia assistiva surge para a pessoa com deficiência, em muitos casos como um privilégio elemento catalisador e estimulador na construção de novos caminhos para o aprendizado e desenvolvimento, na medida em que se situa instrumento mediador [...] (FILHO, 2012, p.12)

É perceptível que nas propostas de atividades do livro, o exercício da coordenação motora se apresenta de forma inerente. Desta maneira, resultando o desenvolvimento da habilidade da motricidade fina e essa habilidade é importante para a construção e estímulos de outras habilidades e conhecimentos (GOUVÊA; LE BOULCH; OLIVEIRA). A construção do livro sensorial resultou de várias pesquisas teóricas, assim, o processo de construção e os materiais de baixo custo como, papelão, feltro, E.V.A, papel cartão, papel contact transparente, fita de cetim, ilhós e outros desfechou no seguinte material.



Imagem: Livro sensorial

Para a construção do livro sensorial foram utilizados 2 recortes de papelões medindo 33,5cm x 28cm, 1 recorte de papelão medindo 33,5cm x 7cm. Sobre um feltro vermelho medindo (90cm) foram postos os recortes da seguinte sequência: recorte 01 (33,5cm x 28cm) formando a 1º capa; recorte 02 (7cm) formando a lombada, recorte 03 (33,5cm x 28cm) formando a 2º capa, todos com cola de silicone em sua borda.

As bordas livres do feltro foram dobradas sobre os papelões; em seguida um recorte de feltro verde foi adicionado na parte central do livro a qual o feltro vermelho não pôde cobrir, além disso, fitas de cetim de cor cinza foram utilizadas para cobrir as bordas laterais do feltro verde. Um recorte retangular de feltro verde e rosa com velcro, localizado na parte lateral e frente da capa, foi adicionado para servir como cinta.

Dois furos de ilhós foram postos na lateral da 1º e 2º capa do livro e transpassado com fitas de cetim para servir com alça do libro, dessa maneira, o livro também poderá ser carregado como uma pasta de alça. Dois furos de ilhós foram postos na parte lateral superior e inferior da lombada, esses furos serão utilizados para transpassar as fitas de cetim que serão usadas como espiral do livro sensorial.

Observamos as imagens:

Imagem: construção do livro



Imagem: parte interior do livro



Imagem: parte exterior do livro



A primeira página do livro sensorial é construída com um recorte de feltro verde de medida 32,5cm x 28cm, esta página consiste em uma atividade a qual trabalha com a escrita do nome, tendo como objetividade, o reconhecimento da criança com sujeito importante que possui um nome, além do trabalhar a coordenação motora fina e o processo de aprendizado da alfabetização. Consiste também na atividade da criança reconhecer seu próprio eu, reconhecer suas características físicas, assim, fortalecendo sua identidade.

A atividade de escrita foi construída com um recorte, colado na pater central e superior do feltro, medindo 6cm x 14cm de papel cartão amarelo com listas azuis similares as folhas de um caderno e escrito à mão a frase “meu nome” localizado na parte central da primeira linha. Logo um recorte medindo 11cm x 17cm de papel contact transparente foi posto por cima do papel cartão. Torna-se relevante ressaltar que os alunos podem escrever e apagar a escrito sobre esta adaptação, assim, o material pode ser reutilizado diversas vezes.

Na mesma página, posto na parte central e inferior do feltro, foi posto um recorte de EVA preto medindo 10cm x 10cm com um espaço centralizado medindo 7cm x 7cm; o recorte de EVA foi revestido com o papel contact, assim, ganhando a forma de um porta-retrato. Desta maneira, fotografia, imagens entre outros podem ser inseridos neste porta-retrato possibilitando o trabalhar com aprendizagem de temática ou campo o eu o outro e o nós.

A segunda página do livro sensorial fora construída com as mesmas adaptações da primeira página, mas postas de forma dupla, assim, o objetivo dessa é trabalhar, principalmente, a aprendizagem do nós e o outro, contudo, o professor possui a autonomia de operar diversas possibilidades de aprendizagem ao aluno.

Observamos as imagens:



Imagem: página um



Imagem: página dois

A terceira página consiste na atividade que possibilita o desenvolvimento da percepção visual da estrutura física, da aparência e identidade da criança. A página foi construída com a folha A4 colado sobre o feltro verde e escrito à mão, na parte central e superior da folha, a frase “eu sou assim”; sobre a folha A4 foi posto o papel contact transparente medindo 29cm x 23cm, assim, reforçando a vida do material e possibilitando a ação de escrever e apagar a escrita. Observamos a imagem:



Imagem: página três

A quarta página consiste na atividade de enfoque no exercitar a memória visual ao corpo, no desenvolvimento na capacidade de resolução de problemas e estratégica, assim, promovendo o conhecer da estrutura do corpo (cabeça, tronco e membros) e o senso de lateralidade (frente e trás). A página foi construída com um recorte de EVA preto que mede 19cm x 23cm, além de possuir 6 recortes de velcro que se conecta com 6 peças de quebra-cabeça que a apresenta a imagem do corpo humano na lateralidade da frente e trás.

As peças são construídas com uma imagem imprimida na folha A4, colada no EVA preto e revestido com o papel contact transparente, observamos a imagem:



Imagem: página quatro

A quinta e sexta página consistem na atividade de quebra-cabeça facial na qual a criança desenvolve a agilidade mental, incentiva o cérebro a realizar ligações, o reconhecimento das partes fácil, o reconhecimento do próprio rosto e do outro, além do respeito as diferenças.

A página é construída com um molde facial de EVA e pedaços de velcro localizados nas principais partes da face (olhos, boca e ouvido) para ligar-se às peças do quebra-cabeça. As peças são construídas com imagens da face coladas no EVA e revestidas com papel contact transparente.

Observamos as imagens:



A sétima e oitava páginas consistem na atividade partes do corpo na qual a criança desenvolve a percepção e reconhecimento do corpo e suas funções de movimento, audição, olfato, paladar, tato, visão. Há outras competências e habilidades que podem ser trabalhadas conforme a autonomia do orientador educacional.

A página é construída com uma imagem impressa, posta sobre o centro do feltro, revestida de papel contact transparente, a imagem possui uns cordões que liga as partes do corpo até os recortes de velcro, local onde será posto as peças que identificarão a parte do corpo. As

peças são construídas de imagens impressas revestidas de papel contact transparente coladas em um feltro.

Observamos as imagens:

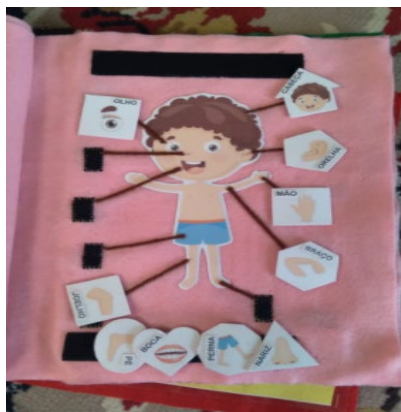


Imagem: página sete



Imagem: página oito

As páginas seguinte, nove e dez, possuem atividades de coordenação motora, essas consistem no desenvolvimento de diversas habilidades de movimentos, desempenho de alguns músculos e o domínio do corpo. Estas páginas são formadas por atividades de coordenação motora impressa e revestidas de papel contact transparente na qual possibilitará o manuseio do exercício por diversas vezes.

Observamos as imagens:

Imagem: página nove



Imagem: página dez



É

válido

salientar que durante algumas pesquisas acerca do livro sensorial, não foram encontrados modelos que tivessem recursos ou adaptações em que o professor e o aluno pudessem utilizar sua própria imagem ou de outrem em momento de interação no processo de aprendizagem. Também não foram encontradas recursos ou adaptações em que o aluno e o professor pudessem utilizar a escrita de forma cursiva e/ou desenhos construídos de forma manual.

A partir disso, percebemos que as páginas 1, 2, 3, 9 e 10 do nosso livro sensorial se apresentam de forma inovadora, pois as páginas 1 e 2 contêm adaptações de interação e processo de aprendizagem utilizando a própria imagem ou de outrem. As páginas 3, 9 e 10

contêm adaptações em que alunos e professores podem utilizar a escrita de forma cursiva e/ou desenhos construídos de forma manual; além disso, estas atividades de escrita e desenhos manuais podem ser desconstruídos e construídos, isto é, utilizadas e reutilizadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que os recursos pedagógicos e as tecnologias assistivas têm cooperado no processo de transformação do sistema de ensinar e aprender. Realizar este projeto me reforça o entendimento obtido através dos estudos teóricos de Teófilo Galvão filho que mostra que as novas tecnologias estão presentes em nosso cotidiano causando diversos impactos percebidos e não percebidos no dia-a-dia.

Segundo Valente (1991) “As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem”. (p.01)

Diante da citação de Valente, percebemos que a construção do livro sensorial corrompe as muralhas de exclusão causados pelas deficiências, sendo assim, resultando na cooperação de não somente integrar o indivíduo ao ensino comum, mas de incluir os indivíduos a sociedade e ao processo de aprendizagem de direito a todos.

“[...] a chamada tecnologia assistiva, seria uma maneira de concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para aprendizagem e desenvolvimento preposicionados pela cultura” (FILHO, 2012, p.4)

A construção das tecnologias assistivas engloba práticas, estratégias, metodologias, recursos, produtos e serviços que promove a funcionalidade, atividade, participação, o desenvolvimento, desempenho, autonomia e independência das pessoas com deficiência, transtorno e/ou mobilidade reduzida para a inclusão social.

REFERÊNCIAS

- FILHO, Teófilo Galvão. **Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos**. Marília/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- GALVÃO FILHO, T. A. et al. **Conceituação e estudo de normas**. In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39.



CONEduc-UFS

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

GOUVÊA, Ruth. **Recreação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1963.

VALENTE. J.A. **Liberando a mente: computadores na educação especial**. Campinas: UNICAMP, 1991.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor – do nascimento até 6 anos**. Trad. de Ana G. Brizolara, 2ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 13ª ed., Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

A (RE)DESCOBERTA DA DOCÊNCIA: AS REFLEXÕES DE DOIS GRADUANDOS EM LETRAS/INGLÊS

Lucas Natan Alves dos Santos¹

Lucas Santana Pinto Cardoso²

RESUMO

A formação de professores enfrenta desafios advindos dos desdobramentos do processo de globalização. Desse modo, programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Residência Pedagógica (RP) são fundamentais na atenuação desses desafios por meio de práticas docentes vivenciadas desde o início da licenciatura em escolas públicas. À vista disso, o presente trabalho objetiva refletir sobre as experiências de dois graduandos do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal de Sergipe, a partir das suas vivências em dois projetos de ensino: o Pibid (2018) e o RP (2020). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, que teve como objeto pesquisado os diários de campo dos pesquisadores autores deste trabalho. Como respostas às reflexões, foi possível identificar um deslocamento da posição de aluno para professor pesquisador, uma vez que estes sujeitos puderam corporificar seus aprendizados, integrando a compreensão de fortalecimento do conhecimento horizontal entre educação básica e superior.

Palavras-chave: Formação Inicial. Formação de Professores. PIBID. Prática Docente Reflexiva. Residência Pedagógica.

ABSTRACT

Teacher education faces challenges arising from the consequences of the globalization process. Thus, programs such as the National Pre-service Brazilian Teacher Education (Pibid) and the Pedagogical Residency (RP) play a key role in mitigating these challenges through teaching practices experienced since the beginning of graduation in public schools. With respect to the exposure, this work aims to reflect on the experiences of two undergraduate students of English Language course at the Federal University of Sergipe, based on their experiences in two teaching projects: Pibid (2018) and RP (2020). In methodological terms, this article is a qualitative research with an interpretative base. As responses to the reflections, it was possible to identify a shift from the position of the student to teacher-researcher, because these individuals were able to embody their learning, integrating the understanding of strengthening horizontal knowledge between basic and higher education.

Keywords: Pre-service Teacher Education. Teacher Education. Pibid. Reflective Teacher Practice. Pedagogical Residency.

1 INTRODUÇÃO

Cursar uma licenciatura no Brasil não é sinônimo de valorização. Pelo contrário, a docência, principalmente com a ascensão de grupos políticos de extrema-direita nos últimos anos, vem

¹ Graduando em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Sergipe. lucasnatanpoiteen@gmail.com.

² Graduando em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Sergipe. lucas.santana75@gmail.com

sendo atacada sob (pseudo-)argumentos como a falácia do ensino da ideologia de gênero, por exemplo, narrativa que corrobora o entendimento do sujeito professor como um doutrinador ideológico (SILVA; SANTOS; NASCIMENTO, 2020). Essa visão nos remete ao que a Sociologia dos anos 1970, de acordo com Nogueira (1990, p. 49), denominou de Paradigma da Reprodução, pelo qual os professores eram usados “como agentes de produção das condições de reprodução das relações de dominação entre as classes sociais”. Resistir, então, se transformou em um verbo muito presente no vocabulário e também na prática dos professores, sejam eles atuantes ou em formação.

Além disso, a intensificação dos desdobramentos do processo de globalização (SOUSA SANTOS, 2020), como a adesão às políticas neoliberais (NASCIMENTO, 2017), as revoluções tecnológicas e os questionamentos acerca das identidades culturais por ocasião dos tempos pós-modernos (HALL, 2006) contribuem para uma era de incertezas na formação e na atuação docente (ZACCHI, 2015), como também para toda a sociedade global. Estamos sempre em crise com nós mesmos em um mundo sempre em crise.

A normalidade da exceção. A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980— à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro—, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. (SOUSA SANTOS, 2020, p. 5, grifo do autor)

Em 2020, fomos todos surpreendidos por uma nova crise que agravou todas as outras que já estávamos vivenciando: o surgimento de um vírus que causava uma doença para a qual, a princípio, não se conhecia profilaxia e nem vacina, a covid-19 (SOFFIATI, 2020). Por causa de seu contágio fácil e rápido, foi declarada a sua natureza pandêmica e tivemos que manter distância uns dos outros em um país no qual a proximidade nos é tão cara. No cenário da educação, não foi diferente: as escolas foram fechadas, as aulas foram suspensas até se encontrar uma saída temporariamente possível, o ensino remoto emergencial. Alunos e professores foram, dessa maneira, colocados à prova: o processo de ensino-aprendizagem não possuía mais a firmeza do chão da sala de aula e sim a incerteza dos espaços virtuais.

Nesse caminho, Silva, Santos e Nascimento (2020) discutem acerca da crise das licenciaturas, agravada pela globalização e pela proliferação de discursos políticos extremistas (além de projetos que circulam, ou circularam, no poder legislativo, a exemplo do Projeto de Lei nº 193/2016, popularmente conhecido como Escola sem Partido) e, mais recentemente, pela pandemia. Para os autores, a crise das licenciaturas tem características como a baixa procura por

curso de licenciatura no ensino superior e a falta de profissionais em algumas disciplinas específicas (idem, p. 101).

Atualmente, a formação de professores tem a necessidade de levar em consideração todos esses cenários, os já rotineiros e os possíveis, com o intuito de “preparar” o licenciando para uma realidade composta de outras tantas realidades, a sala de aula. Nas palavras de Zacchi (2015, p. 260-261):

Professores de língua inglesa hoje em dia estão expostos a uma série de fatores que podem desafiar sua autoridade, assim como o próprio conhecimento sobre os assuntos que eles se propõem a ensinar. Se em outros tempos os professores eram reconhecidos como os detentores do conhecimento - e por meio do qual eles exerceriam sua autoridade -, atualmente eles dependem do contexto da sala de aula como um ponto de partida para preparar o conteúdo de suas aulas. Assim, **o professor é forçado a lidar com o desconhecido, o incerto, o inesperado.** (ZACCHI, 2015, p. 260-261, grifos nossos)

Nesse aspecto, investimentos no campo da formação docente inicial são de extrema relevância para o desenvolvimento dos professores e de toda a educação básica do país. Com a Lei nº 11.502/2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ficou encarregada pela formulação de políticas com o intuito de qualificar os professores atuantes na educação básica. Dentre os investimentos alçados pela CAPES com esse objetivo, está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o Pibid, que se destaca em relação à formação inicial nos primeiros anos de graduação, tendo como finalidade não somente valorizar o magistério, mas, também, elevar a qualidade das ações dentro da universidade e, principalmente, transpor os problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas (BRASIL, 2015).

O Pibid teve sua primeira edição no ano de 2007, por meio da Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE n. 01/2007. Alguns anos depois, com a finalidade de continuar investindo na formação de professores, o Programa Residência Pedagógica (RP) teve início promulgado através da CAPES por meio do Edital nº 06/2018. Trata-se, também, de um programa que tem como propósito a colaboração entre as instituições de Ensino Superior e as redes públicas de ensino, favorecendo formação prática aos estudantes que estão nos derradeiros períodos da licenciatura.

No contexto do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES), mais especificamente nos cursos de Letras/Inglês e Letras - Português/Inglês, da Universidade Federal de Sergipe (UFS)³,

³ Nascimento, Façanha e Souza (2019) apresentam os contextos de implantação dos núcleos do edital de 2018 e algumas reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores envolvendo esses dois programas.

desde 2018, são desenvolvidos dois projetos de ensino simultaneamente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Residência Pedagógica (RP), o primeiro com dois núcleos de Inglês e o segundo apenas com um neste edital atual (o de 2020). Nós, autores deste trabalho, enquanto graduandos do curso de Letras/Inglês, tivemos a oportunidade de estar envolvidos em ambos os projetos, primeiramente, sendo bolsistas de um dos núcleos de Inglês do Pibid (edital 2018) e, depois, ingressando como voluntários no núcleo do RP (edital 2020).

Os dois programas foram decisivos para a nossa formação acadêmica, assim como no que tange às nossas vidas pessoais. Isso se deve, principalmente, ao fato de que nós escolhemos uma licenciatura sem desejar exercer a docência especificamente, mas, sim, porque almejávamos, primeiramente, o desenvolvimento da língua. Assim, o Pibid foi a primeira oportunidade a nós concedida de viver a escola e suas inúmeras realidades.

O Pibid caracteriza-se por um traço importante, destina-se a graduandos que não chegaram aos 50% de sua carga horária total, que podem ser semelhantes a nós: jovens precisando ser contagiados pela docência, pela relação que há entre ser professor e ser aluno, seres inacabados que estão aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, como Freire (1996) nos recorda. Por outro lado, o programa Residência Pedagógica consiste no aperfeiçoamento da formação prática do licenciando a partir da metade do curso. O RP promove a imersão do residente numa realidade em que ele mesmo se torna o professor na escola de educação básica parceira, tendo a devida precepção do professor efetivo da escola. Nesse momento, as teorias estudadas ao longo do curso devem ser (re)significadas na prática e a identificação com a profissão pode ou não se concretizar.

Levando em consideração o exposto até aqui, é imperioso (nos) questionar: como nos (re)descobrimos docentes? A docência se forma na teoria e se efetiva na prática, isto é, são atraídas uma pela outra, ou é uma encruzilhada na qual elas se repelem? É possível (se) formar docente? Essas indagações, difíceis de serem respondidas, levaram-nos ao objetivo deste trabalho: refletir sobre nossas experiências enquanto graduandos do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal de Sergipe, sendo um autor do 9º período e o outro do 7º, a partir das nossas vivências em dois projetos de ensino (mais especificamente em seus subprojetos de Inglês): o Pibid (edital 2018) e o RP (edital 2020).

2 METODOLOGIA

Em ambos os núcleos do Pibid e RP, os bolsistas e voluntários foram incentivados a relatar suas experiências em diários de campo, ferramenta utilizada não apenas para a pesquisa, mas também para a reflexão. Segundo Maia, Dantas e Santos (2015, p. 80), o modelo majoritariamente adotado de formação de professores considerava a imitação de modelos metodológicos prontos, os quais não davam margem para um pensar pedagógico reflexivo, autônomo. Ainda segundo esses autores, a escrita de diários de campo favorece o desenvolvimento de aspectos como o empoderamento e a consciência docente, além do desenvolvimento profissional permanente referente à (auto)avaliação e aos processos didáticos.

Smyth (1992, p. 295 *apud* MAIA; DANTAS; SANTOS, 2015, p. 82) pondera sobre quatro etapas no processo de escrita do diário: descrição, informação, confrontação e reconstrução. Nesse caminho, o presente relato de experiência é uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. A ferramenta de pesquisa utilizada foi os diários de campo de nós dois, pesquisadores autores deste trabalho, escritos entre os anos de 2018 e 2021, durante nossas participações nos núcleos de Inglês do Pibid 2018 e do RP 2020. A fim de proporcionar uma reflexão sobre a importância dos programas subsidiados pela CAPES, tivemos como dados coletados as informações adquiridas nos períodos vivenciados registradas em nossos diários de campo.

3 A LEITURA DE NÓS MESMOS: OS ENSINAMENTOS DA(S) MEMÓRIA(S)

Estamos quase finalizando a graduação em Letras/inglês e, embora tenhamos passado pelo Pibid, Estágio Supervisionado e o Residência Pedagógica, não sentimo-nos **prontos**. E nem devíamos estar. A formação docente é “um projeto impossível, mas ainda assim necessário” (LOPES; BORGES, 2015, p. 505) que não se resume a quatro anos de curso superior nem aos dias da semana em que damos aulas: a formação de um professor é permanente, indefinida e está para além das paredes da sala de aula e dos muros da escola.

Freire (1996, p. 25), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ressalta a necessidade de o professor também se compreender como um sujeito pesquisador, diz ele:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá

ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 1996, p. 25)

Trabalhar com diários de campo nos ajuda a trilhar esse caminho formativo permanente, no qual pesquisa e docência estão imbricados: nossos relatos, nossas memórias, nossas (re)leituras de nós mesmos (MENEZES DE SOUZA, 2011) permitem-nos ensinar aprendendo e aprender ensinando à medida que vamos nos descobrindo seres inacabados (FREIRE, 1996). Nessa perspectiva, descreveremos, a seguir, situações cruciais que serviram para a nossa formação reflexiva. As experiências a serem relatadas serão divididas por programa participado.

3.1 O INÍCIO DAS REFLEXÕES, O PIBID 2018

Ao adentrarmos o programa sem nunca termos tido uma experiência prévia no ensino, a sensação que se tem é de medo, incerteza e insegurança. A dúvida e os questionamentos sobre a profissão a ser seguida só conseguem ser superados quando praticamos a prática. Nós, enquanto bolsistas CAPES, iniciamos nossas experiências no Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte, colégio de ensino em tempo integral, localizado no centro de Aracaju, Sergipe. Os primeiros momentos numa sala de aula como “professor”, mesmo que ainda em formação, foram de tamanha estranheza que nos trouxeram ainda mais questionamentos.

As nossas visitas aconteciam semanalmente, em dupla ou em trio, sempre acompanhados pela supervisora e com a orientação da coordenadora do núcleo⁴. Nos primeiros meses, o objetivo era observar as aulas e os alunos, conhecer a(s) realidade(s), viver a escola. Já em um dos primeiros encontros de um dos autores, foi possível identificar o quanto universidade e escola ainda mantêm relações distantes, hierarquizadas.

“Para facilitar (e muito), já que a aula dura 50 minutos [...] [os alunos foram divididos] em três grupos, uma maneira de tanto eu, quanto Dani e Luiza [bolsistas que faziam parte do trio formado pelo pesquisador-autor deste relato] ficarmos um com cada um. Todo esse enquadramento buscava nos introduzir mesmo naquela realidade composta de realidades. **Dentre os meus questionamentos (ao grupo com o qual eu tinha ficado) procurei perguntar fatores importantes para a contribuição da Língua Inglesa nas vidas desses meninos e meninas. Porém as perguntas, que passaram a tomar conta daquela conversa, partiam deles e eram relacionadas à universidade.** Esta parecia um ser de outro planeta e eles estavam

⁴ Agradecemos às Professoras Ana Karina de Oliveira Nascimento (UFS) e Deyseany Nunes Lima da Cruz (SEDUC-SE) pelo acolhimento, pelos conselhos e pela orientação/supervisão de caráter horizontalmente humano tão significativas à nossa formação docente.

interessados em saber cada parte: do que ouviram falar ao que não sabiam nem da existência. A ufs estava há quase meia hora de distância dali, mas para muitos deles parecia estar a uma distância de milhões de anos-luz.” (Diário de campo de um dos pesquisadores, grifo nosso)

Mediante o exposto, é perceptível que as relações de distanciamento mantidas entre a universidade e a escola podem contribuir para uma formação docente pouco proveitosa. Telles (2002) destaca que a universidade apenas procura a escola em duas situações específicas: o estágio obrigatório ao final do curso ou em casos de pesquisa, nos quais comumente o professor da escola é entendido como o objeto pesquisado. Programas como o Pibid têm a capacidade de horizontalizar estas relações entre as duas instituições, contribuir para que o contato entre licenciandos e alunos da educação básica fortaleça a formação e a prática docente mais à frente, assim como a qualidade desse nível de ensino.

Numa outra situação, ainda no contexto das visitas do outro a pesquisador-autor deste trabalho, foi possível identificar uma maior abertura por parte dos alunos no que se refere às aulas e maior interesse em realizar um dos projetos da escola, intitulado Conectando Línguas, após a presença dos pibidianos, uma vez que alguns grupos estavam atrasados na preparação do material e sem estímulos para ideias do referido projeto.

“Foi solicitado que os alunos neste dia se separassem em grupos [3 pessoas por grupo] para dialogar sobre o que já estava pronto para o projeto Conectando Línguas [evento anual da escola], uma vez que o projeto já estava próximo de acontecer. Alguns grupos estavam desmotivados e neste dia em específico eu e outra colega Rafaela [do qual fez dupla com o pesquisador autor desta experiência do Pibid] nos separamos para sugerir ideias aos respectivos grupos [...] ao tempo que íamos ajudando com as traduções do texto e dando ideias, eles demonstraram interesse e a partir das ideias sugeridas definiram as imagens a ser colocadas junto das traduções. Nesse contexto, foi possível notar o quanto eles apenas precisavam de uma atenção mais específica. **Algo que considero marcante nesse encontro foi como os estudantes me deram atenção no momento que eu puxava a cadeira para sentar ao lado deles, me igualando e tendo uma conversa simples.** A interação ocorreu de forma natural, sem cobrança por eles não terem [quase] nada pronto para o dia do projeto que estava extremamente próximo.” (Diário de campo de um dos pesquisadores, grifo nosso)

Diante dessa experiência, vivenciada ainda num contexto dos primeiros encontros dos pibidianos na escola, foi possível perceber como os alunos passaram a demonstrar interesse após uma atenção mais focada em cada grupo, com discussões específicas para cada situação e realidade, baseadas em suas necessidades. Esse acontecimento nos faz refletir em como o professor tem a possibilidade de tornar o ambiente da sala de aula um espaço de aprender a aprender, um espaço no qual a realização de pesquisa seja efetivado a partir das próprias práticas pedagógicas, especialmente aquelas que dispõem de uma busca continuada, competente e

significativa (BEHRENS, 1999, p. 401), tendo em vista que ser professor no século XXI ultrapassa o planejamento e a ministração das aulas.

3.2 NOVO (RE)COMEÇO, RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O PERÍODO REMOTO

Diferentemente da realidade vivenciada no período do Pibid, o programa Residência Pedagógica trouxe novas reflexões acerca do ensino/aprendizagem, propondo um novo modelo de ensino, o remoto, com desafios e realidades diferentes. No período do Pibid, estivemos presentes na escola, quando foi possível, a partir da interação presencial, conhecer de perto os alunos. Diferente desta primeira experiência, com o surgimento da pandemia de covid-19 em 2020, não tivemos o mesmo cenário no RP⁵.

Em vez de ficar frente a frente com os rostos dos alunos, ficamos de cara com as fotos dos perfis, nem sempre com os rostos deles. Muitas vezes, sentíamos como se estivéssemos falando para nós mesmos, pois microfones e câmeras não eram abertos e nos perguntávamos, desconcertados, se estávamos sozinhos naquela sala virtual, instável, estranha. Foram momentos que nos fizeram (re)pensar e, principalmente, dar novos significados ao que é a educação, ao que é ser professor, ao que é ensinar e aprender. No primeiro encontro virtual com a turma de observação, a reflexão foi inevitável, foi precisa:

“Mas eu tenho que fazer vários questionamentos em relação aos alunos e são os mesmos que tenho que me fazer, já que estamos todos nós no mesmo barco, do mesmo lado: até que ponto a duração da aula online é favorável para o aprendizado e para o bem-estar dos alunos? [...] Até que ponto estudar dentro do ambiente familiar, da própria casa pode afetar a aquisição do assunto? Esses novos ambientes têm uma influência (e como influenciam) na formação desses meninos e meninas? [...] Como ser pai, mãe, cuidador, psicólogo, dona de casa ao mesmo tempo? Como conciliar vidas separadas em um mesmo ambiente? E até que ponto essa situação interfere no nosso processo de ensino-aprendizagem?” (Diário de campo de um dos pesquisadores)

Essas experiências materializadas na prática e numa prática a qual nenhum professor estava acostumado, porque emergiu de um momento crítico, de crise na humanidade, favorece uma formação que caminha ao incerto, que nos faz esperar o inesperado (ZACCHI, 2015), que nos (des/re)constrói como sujeitos da simultaneidade do ensinar e do aprender (FREIRE, 1996), o que certamente nos encaminha para um exercer da profissão com maior adaptabilidade aos

⁵ Aproveitamos para agradecer à orientadora Professora Juliana Pereira Souto Barreto (UFS) e à preceptora Professora Cristiani Diniz Mendonça Fonseca Lima (SEDUC-SE) por nos orientar e nos dar um apoio imenso nas horas de dificuldade, pelo olhar cuidadoso e os conselhos imprescindíveis, pela relação horizontalmente humana na qual nossas práticas foram se materializando.

momentos de crise constantes, intensificados pela globalização em um mundo com tantos dilemas considerados pós-modernos (SOUSA SANTOS, 2020).

Ao longo dessa nova realidade, novos obstáculos foram surgindo, trazendo desafios antes nunca pensados para um professor, que se viu dentro de isolamento social por ocasião da pandemia e em seu ambiente familiar, muitas vezes sem espaço adequado para estudos, concentração ou até mesmo para lecionar. Nesse ínterim, mais reflexões vieram à tona em alguns momentos durante as aulas remotas:

“Serei mesmo capaz de terminar o Programa Residência Pedagógica até o final de forma efetiva? Após perceber o quão é difícil lecionar e se concentrar nos alunos durante a aula remota devido aos barulhos externos proveniente de membros da família, a preocupação se tornou uma realidade durante os momentos de aulas síncronas. [...] Em muitos momentos, foi difícil me concentrar até na minha fala, devido à falta de foco acarretado pelo ambiente familiar, que muitas vezes não parece entender que me encontro num contexto de estudo/trabalho. Nessa abordagem, ao tempo que estou ensinando, também me encontro numa posição de filho, irmão, amigo, e isso é uma tarefa que parece sobrecarregar nossas energias e foco durante o ensino/aprendizagem. [...] Quantas vezes precisei fechar meu microfone e desligar minha câmera por situações de força maior em minha casa? Assim como isso acontece comigo, é também uma realidade dos alunos que muitas vezes carecem de atenção nas aulas remotas.” (Diário de campo de um dos pesquisadores)

Diante de tais expostos, é indispensável reforçar a importância desses dois programas subsidiados pela CAPES, uma vez que possibilitam a formação docente a lidar com situações atuais no ensino, incentivando os professores a sempre buscarem formação continuada e a serem, sobretudo, eternos aprendizes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores nos dias de hoje se depara com os efeitos da globalização, além da ascensão de políticas que objetivam mitigar a autonomia docente em nome de uma presumida neutralidade na qual a classe dominante mantém seus interesses e projetos de exclusão. Com isso, a docência encara desafios, a exemplo da crise das licenciaturas, resumida à baixa procura por esses cursos no ensino superior e ao afastamento dos licenciandos da profissão.

Programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Residência Pedagógica (RP), financiados pela CAPES e postos em desenvolvimento por meio da parceria entre as instituições de ensino superior e as secretarias estaduais de educação, possibilitam mudanças de paradigmas na formação de licenciandos e contribuem para um

desenvolvimento de horizontalidade na busca por uma educação pública de qualidade entre universidade e escola. Da mesma maneira, a crise das licenciaturas não encontra uma saída, porém, é entrelaçada por caminhos que levam-na à modificação de suas estruturas, o que contribui para sua atenuação.

Inevitavelmente, essa modificação passa pelo incentivo à prática formadora reflexiva, na qual os licenciandos participantes desses programas entram em contato com a realidade da docência e da pesquisa de modo a se (re)conhecer um professor-pesquisador (FREIRE, 1996). No nosso caso, em ambos os programas (Pibid e RP) de que participamos, esse modelo de prática foi atravessado pela construção de diários de campo. Em síntese, podemos considerar que as reflexões das vivências relatadas aqui nos ajudaram a (re)ler a nós mesmos (MENEZES DE SOUZA, 2011), a nos (re)descobrirmos docentes na estranheza do primeiro contato com a sala de aula no Pibid, na incerteza da sala virtual em um mundo devastado por uma pandemia em meio à vivência no programa RP, e em tantas outras vivências refletidas em nossos diários, que nos ajudam a (re)escrever nosso presente, (re)imaginando um futuro, com bases em (des)construções de certezas de um passado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, set.-dez./1999, p. 383-403

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, jul/set 2015, p. 486-507.

MAIA, A. A. M.; DANTAS, G. A. F.; SANTOS, J. B. O professor em construção e a escrita de diários reflexivos: a experiência formativa dentro de um subprojeto PIBID Letras/Inglês. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, nov-dez 2015, p. 79-91.

MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In. JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação "desformatada"**: práticas com professores professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 279-303.

NASCIMENTO, A. K. de O. **Formação inicial de professores de inglês e letramentos digitais: uma análise por meio do Pibid**. Tese de Doutorado. 2017. 240f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, A. K. O.; FAÇANHA, M. A. V.; SOUZA, M. A. A. Pibid e Residência Pedagógica: pensando a formação de professores por meio dos subprojetos de inglês. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5, 2019, p. 106-125.

NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, p. 49-58, abr/jun, 1990.

SILVA, D. M.; SANTOS, L. N. A.; NASCIMENTO, A. K. O. O Pibid Inglês em meio à crise das licenciaturas: do incentivo à prática na formação docente inicial. In. SOUZA, M. A. A.; NASCIMENTO, A. K. O.; FONSECA, A. S. B. **PIBID-UFS 2018: múltiplos caminhos na formação docente**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 98-116.

SOFFIATI, A. A globalização e a covid-19, artigo de Arthur Soffiati. **EcoDebate**, 2020. Disponível em:
<<https://www.ecodebate.com.br/2020/05/05/a-globalizacao-e-a-covid-19-artigo-de-arthur-soffiati/>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SOUZA SANTOS, B. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

ZACCHI, V. J. Esperando o inesperado: formação de professores numa era de incertezas. In: MOTA, M. B.; CORSEUIL, A. R.; BECK, M. S.; TUMOLO, C. H. S. (Orgs.). **Língua e literatura na época da tecnologia**. Florianópolis: Editora UFSC, 2015. p. 259-276.

ADOECIMENTO MENTAL DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Erik Cunha de Oliveira¹
Vera Maria dos Santos²

RESUMO

O artigo apresentado é resultado de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no mestrado em Educação da Universidade Tiradentes, cujo objetivo é discutir sobre as causas do adoecimento mental antes e durante a pandemia em professores brasileiros que atuam no ensino médio de escolas públicas. Trata-se de um artigo que resultou de uma pesquisa bibliográfica a partir de produções científicas teoricamente referenciadas por autores da Educação e Psicologia. Os estudos referem que os professores que atuam no ensino médio de escolas públicas estão submetidos a um processo de adoecimento mental devido às más condições de trabalho, falta de reconhecimento profissional e a intensificação de atividades laborais.

Palavras-chave: Adoecimento mental. Condições de trabalho. Professores.

ABSTRACT

The article presented is the result of a research that is being developed in the master's in education at Tiradentes University, whose objective is to discuss the causes of mental illness before and during the pandemic in Brazilian teachers who work in public high schools. This is an article that resulted from a bibliographical research based on scientific productions theoretically referenced by authors from Education and Psychology. Studies report that teachers who work in high school in public schools are subjected to a process of mental illness due to poor working conditions, lack of professional recognition and the intensification of work activities.

Keywords: Mental illness. Work conditions. Teachers.

1 INTRODUÇÃO

O cenário atual das políticas educacionais tem concebido insatisfações à classe docente com relação à realidade em sala de aula, sobretudo, do ensino médio de escolas públicas. Para Carlotto e Palazzo (2006) a categoria docente vinculada ao ensino médio é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho, tendo que assumir tarefas extraclasse, reuniões, atividades adicionais e pressão do tempo, além de lidar com frequentes comportamentos inadequados dos alunos, revelando, assim, índices de maior adoecimento mental em professores que atuam no ensino médio.

¹Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes/UNIT, Grupo de Estudo e Pesquisa Colonização, Cultura e Educação. Bolsista CAPES. E-mail: erik.hf.12@hotmail.com

²Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes/UNIT, Grupo de Estudo e Pesquisa Colonização, Cultura e Educação. E-mail: veramstos@yahoo.com

Para Almeida (2014) o serviço público, e nele o trabalho docente, é fortemente influenciado pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho, visto que, a precarização de condições de trabalho existentes no setor público atinge socialmente e psiquicamente os profissionais da educação. As transformações que têm ocorrido em relação à função do professor, como a fragmentação do seu trabalho e a complexidade das demandas que lhe são impostas, têm provocado impactos de caráter negativo na saúde mental do docente. Oliveira (2014) menciona que estas mudanças afetaram significativamente a profissão docente, uma vez que trouxeram novas exigências profissionais sem a necessária adequação das condições de trabalho.

Agora, com a pandemia causada pelo coronavírus, o processo de adoecimento mental tem provocado uma série de consequências na vida dos docentes em virtude do processo de adaptação tecnológica e exigência de produtividade. O cenário pandêmico está resultando em adoecimento e afastamento de vários docentes dos espaços escolares, impactando diretamente na organização do trabalho docente, tornando-o ainda mais precarizado.

Em consideração ao objeto de estudo, este artigo é resultado de uma pesquisa, em andamento, do curso de mestrado em Educação na Universidade Tiradentes, que tem como objetivo discutir sobre as causas do adoecimento mental antes e durante a pandemia em professores brasileiros que atuam no ensino médio de escolas públicas. Trata-se de um artigo que resultou de uma pesquisa bibliográfica a partir de produções científicas teoricamente referenciadas por autores da Educação e Psicologia. Os estudos referem que os professores que atuam no ensino médio de escolas públicas estão submetidos a um processo de adoecimento mental devido às más condições de trabalho, falta de reconhecimento profissional e a intensificação de atividades laborais.

Como efeito das mudanças ocorridas na profissão docente, seja por causa das reformas educacionais ou da pandemia, a educação está envolvida pelas transformações no mundo do trabalho que reflete cada vez mais na organização dos sistemas educativos. E os docentes, sofrem cada vez mais com as políticas educacionais que se traduzem pela fragilização dos direitos e condições de trabalho.

Desta forma, tendo como base a compreensão do adoecimento mental docente, o artigo está dividido em dois momentos: iniciando com uma discussão acerca do processo de adoecimento mental antes da pandemia. E em seguida, sobre adoecimento mental durante a pandemia, apresentando as principais causas que provocam desgaste mental nos docentes em tempos de isolamento e distanciamento social.

2 ADOECIMENTO MENTAL DOCENTE ANTES DA PANDEMIA

O adoecimento mental em professores que atuam no ensino médio tem se tornado cada vez mais uma presença nas instituições de ensino sendo, portanto, uma temática que está na ordem da atualidade, em debates e pesquisas acadêmicas. O docente, em seu trabalho, enfrenta inúmeros desafios e assume grandes responsabilidades, constituindo uma das categorias profissionais mais sujeitas a apresentar desgaste mental devido às sensações dos excessos e obrigações que são destinados aos mesmos.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta que, mesmo antes da pandemia, a categoria docente já era considerada como a segunda profissão que mais adoece em razão das atividades ocupacionais, além de ser uma das mais estressantes. A tarefa de ensinar tem designado ao docente diversos efeitos de caráter negativo na saúde mental, trazendo repercussões para a vida profissional, como o afastamento do ambiente escolar devido às condições de trabalho que resultam no adoecimento mental.

Conforme Silva (2017) as condições de trabalho do docente podem tanto contribuir para o processo de adoecimento mental quanto dificultar os cuidados da saúde dos professores. As inadequadas condições e a falta de apoio institucional para o recebimento de cuidado para a saúde mental do professor são questões que interferem diretamente no contexto da escola e na satisfação e motivação desse profissional.

Sobre a saúde mental dos docentes, estudos realizados no Brasil, indicam um aumento significativo de adoecimento da categoria docente devido às mudanças no sistema educacional. Dejours (1994) descreve em sua obra “Psicodinâmica do Trabalho”, que o adoecimento mental pode estar relacionado às novas formas de organização e gestão do trabalho, as quais vêm trazendo consequências psicopatológicas à vida dos sujeitos, corroborando para a presença de mal-estar e desgaste mental.

Para o autor supracitado, o adoecimento mental repercute quando o docente entra numa relação desgastante com a organização do trabalho. O desgaste que reflete no adoecimento mental é individualizado e depende da construção social e psíquica de cada pessoa a partir dos encontros e experiências abstratas e subjetivas. A origem do adoecimento mental, por sua vez, tem suas raízes na história singular de toda pessoa (DEJOURS, 1994).

O adoecimento mental de professores que atuam no ensino médio constitui-se uma das consequências da insistência do sujeito em viver em um ambiente de trabalho que lhe é adverso.

Diehl (2016) descreve que os fatores que levam ao adoecimento mental são comuns a todos os níveis de ensino, sobretudo, do ensino médio de escolas públicas, e estão relacionados à organização ou gestão do trabalho, falta de reconhecimento da sociedade, problemas comportamentais dos alunos, pouco acompanhamento familiar e problemas na estrutura física das escolas.

José Esteve (1999) refere que explorar o caminho acerca da relação do trabalho e adoecimento mental docente é um desafio lançado, não apenas por pesquisadores da área ou que tenham o interesse nesse campo de pesquisa, mas até mesmo para o poder público e sociedade como um todo diante de números tão contundentes já demonstrados em pesquisas publicadas no Brasil.

Selligmann-Silva (2011) tem apresentado em seus estudos certa preocupação com os docentes da rede pública, visto que, o adoecimento mental entre os docentes nas últimas décadas tem aumentado, e muitas pesquisas apontam para o esgotamento mental como uma das formas mais prevalentes deste adoecimento. O autor menciona o duplo sentido do trabalho, sendo ele, por um lado, fonte de prazer e realização, contribuindo para estruturar o processo de identidade dos indivíduos, mas também podendo comprometer a saúde do docente, fazendo-o adoecer.

Existe uma multiplicidade de sentimentos e percepções que compõem o processo de adoecimento mental docente diante de sua profissão, e que estão relacionadas às condições e relações interpessoais presentes no cotidiano do trabalho. Esteve (2014) destaca que o processo para o adoecer nos professores do ensino médio, começa a se estabelecer no momento em que o docente perde totalmente o encanto com a educação, gerado pelas dificuldades no processo de ensinar, aprender, e pelas resistências de conviver nesta multiplicidade contraditória que é a instituição escolar. A origem do adoecimento mental pode estar no encontro entre a trajetória individual e uma dada forma de organização do trabalho.

3 ADOECIMENTO MENTAL DOCENTE DURANTE A PANDEMIA

A pandemia tem sido um desafio para o cenário da educação em diversos lugares do mundo. No Brasil, as mudanças ocorridas em relação ao ensino e funcionamento das escolas, têm revelado nos docentes as incertezas de como preservar os princípios da educação com a inclusão e uso das tecnologias digitais. O docente ganhou ‘novas’ atribuições que ultrapassam o domínio de conteúdos e estratégias pedagógicas envolvendo o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Pereira e Manenti (2020) a pandemia causada pelo coronavírus traz consigo para o sistema educacional, além de vários outros elementos corrosivos, a custosa demanda da constante “reinvenção docente”, transmutada esteticamente quanto uma necessária manutenção de uma educação remota que se faça ativa, presente e minimamente acessível sem considerar, entretanto, as lacunas das condições trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas destes profissionais da educação.

A educação que já fragilizada pela ausência de políticas públicas que a fortaleça, apresenta duras perdas nesse processo de remotização do ensino. Tanto para o docente quanto para o estudante, as condições estão difíceis (PONTES E ROSTAS, 2020). A universalização da educação passa a ser uma condição difícil de ser alcançada visto que muitos não possuem acesso à rede de *Internet* e, quando o possuem, o computador, o celular, o *smartphone* é de uso comum ou até mesmo coletivo.

Para esse cenário, novas tarefas foram incluídas na rotina do profissional docente que precisou aprender a lidar com as tecnologias em tempo recorde. Diversos docentes sofreram por situações e pressões institucionais em função do envolvimento com as novas tecnologias de informação e comunicação, além de serem destinados ao uso de plataformas digitais. Para Gonzalez (2020) esse contexto revelou que muitos docentes não estavam preparados para incluir novas tecnologias, considerando que sua formação não contempla o uso de tecnologias digitais, sendo necessárias atualizações e capacitações de modo a preservar a qualidade do ensino.

Com as mudanças do ensino presencial para remoto, professores do ensino médio de escolas públicas buscaram se adaptar e reinventar as novas formas de ensinar, buscando cumprir os objetivos das instituições escolares. Silva (2020) descreve que os professores quando não conseguem atingir os objetivos propostos pela instituição, e devido às diversas pressões relacionadas ao manuseio das tecnologias como as gravações de aulas, acabam adoecendo.

O cenário pandêmico fez com que os docentes experimentassem mudanças bruscas em suas rotinas que se caracterizam pela inserção de novos espaços e organização de trabalho. Zaidan e Galvão (2020) caracterizam as mudanças como uma invasão insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores, seja o governo ou os donos de escolas, não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho.

As mudanças na rotina e as formas de adaptação ao sistema educacional têm provocado repercussões na saúde mental dos professores. De acordo com Araújo (2020) as formas do adoecimento mental docente são vividas por meio das manifestações de níveis elevados de

ansiedade, humor deprimido, aparecimento de várias formas de sintomas do estresse e incertezas recorrentes que levam os profissionais ao esgotamento ou adoecimento mental.

As exigências, falta de tempo e intensificação do trabalho laboral são alguns dos fatores que implicam na atuação do profissional docente. Conforme Marinho (2020) os docentes sofrem gradativamente ataques à sua saúde psíquica em decorrência do estresse, perturbações múltiplas, esgotamento, falta de alimentação e práticas esportivas, os quais, em decorrência da pandemia se sobressaem, pois destinam aos docentes um novo estilo de ação, configurando novas sobrecargas profissionais.

Assim como afirma Pontes e Rostas (2020), a pandemia ainda está em curso e em constante evolução. Mesmo com o início da vacinação em todo território brasileiro, ainda não há previsão de término e os impactos sociais são imprevisíveis. Contudo, em todos os níveis de ensino estão ocorrendo mudanças contínuas para que haja uma adaptação a um processo de ensino remoto de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou discutir a partir da literatura científica as causas do adoecimento mental em professores brasileiros que atuam no ensino médio de escolas públicas. Em virtude das diversas mudanças nos papéis do docente, tanto antes quanto durante a pandemia, os impactos na saúde mental da categoria são inevitáveis. A sobrecarga de trabalho, as péssimas condições de trabalho, salários que não correspondem à jornada de trabalho, a falta de políticas públicas voltadas para a formação e condições de saúde são elementos que têm conduzido os docentes a um sentimento de desvalorização que repercute no adoecimento mental.

O cenário da educação brasileira desde o início da pandemia tem buscado se reinventar e se adaptar às alterações do ensino presencial para o remoto. Com efeito, a pandemia fez com que as mudanças sociais fossem aceleradas, as adaptações das práticas pedagógicas alteradas com certa urgência e, assim provocando adoecimento mental da categoria docente, o que se mostrou bastante presente na realidade da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Larissa Nadjara Alves. **Características vocais e emocionais de professores e não professores com baixa e alta ansiedade**. São Paulo: Audiol. Commun. v. 19, n. 2, 2014.
- ARAÚJO, Francisco Jonathan. **Impacto de Sars-Cov-2 e sua reverberação no ensino superior global e Saúde Mental**. Psychiatry Research, v. 288, p. 112977, 2020.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, LÍlian. **Síndrome de Burnout e fatores associados:** um estudo epidemiológico com professores. Cadernos de Saúde Pública, 22(5), 2006.

DEJOURS, Christophe. **Psicodinâmica do trabalho:** contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DIEHL, Liciane. **Adoecimento mental em professores brasileiros:** revisão sistemática da literatura. Est. Inter. Psicol. Vol.7, n.2, Londrina, 2016.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-Estar Docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru. Editora da Universidade do Sagrado Coração – EDUSC, 1999.

ESTEVE, José Manuel. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, A. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014.

GONZALEZ, Teofilo. **Influência do confinamento COVID-19 no desempenho dos alunos no ensino superior.** ArXiv.org, 2020.

MARINHO, Genilson. **A precarização do trabalho do professor em tempos de quarentena:** democracia e mundo do trabalho em debate. [Artigo de opinião]. Mai. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira.** Linhas críticas, 20 (43), 2014.

PEREIRA, Hortência Pessoa; MANENTI, Mariana Aguiar. **Saúde mental de docentes em tempos de pandemia:** os impactos das atividades remotas. Revista BOCA, Volume 3, Nº 9. Boa Vista, 2020.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. **Precarização do trabalho do docente e adoecimento:** COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. Revista Thema, V.18, 2020.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Desgaste mental no trabalho dominado.** São Paulo: Cortês, 2011.

SILVA, Jorge Luiz Lima da. **Prevalência de síndrome de burnout entre professores da escola estadual de Niterói, Brasil.** Revista Enfermagem Atual, edição semestral, v. 34, 2017.

SILVA, Andrey Ferreira da. **Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia.** Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 30(2), 2020.

ZAIDAN, Junia de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. **COVID19 e os abutres do setor educacional:** a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogerio Dutra dos (orgs.). Pandemias e pandemônio no Brasil. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

AS IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO E BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Edivânia Cristina dos Santos Reis¹

Cíntia de Cássia Marcolan²

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno³

RESUMO

Este artigo visa analisar as propostas da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), investigando as implicações na formação docente. Portanto, trata-se de um estudo qualitativo, realizado a partir de análise documental dos documentos publicados e aprovados pelo Ministério da Educação que visam orientar a formação docente no Brasil. Por meio da análise crítica dos documentos oficiais, aqui mencionados como objeto de estudo, e até então divulgados, é possível notar e arrazoar que a formação docente no Brasil tende a acontecer com uma forte subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Destarte, é necessário lutar e reivindicar por uma educação pública, laica, universal e democrática, indo ao encontro da atual imposição proferida por tais documentos em nossas análises.

Palavras-chave: Formação docente. Política Pública. Base Nacional Comum.

ABSTRACT

This article aims to analyze the proposals of the Common National Base for Initial Training of Basic Education Teachers (BNC-Formação) and the Common National Base for Continuing Education of Basic Education Teachers (BNC-Formação Continuada) investigating the implications on teacher training. Therefore, this is a qualitative study, based on a document analysis of the documents published and approved by the Ministry of Education that aim to guide teacher training in Brazil. Through the critical analysis of the official documents, mentioned here as the object of study, and published so far, it is possible to notice and argue that the teacher education in Brazil tends to happen with a strong active and consented subordination to market logic. Therefore, it is necessary to fight and claim for a public, lay, universal, and democratic education, going against the current imposition made by such documents.

Keywords: Teacher education. Public Policy. Common National Base.

1 INTRODUÇÃO

¹Mestranda em Educação, Universidade Federal de Sergipe, GEPEASE, edivaniacristina16@gmail.com.

²Mestranda em Educação, Universidade Federal de Sergipe, GEPEASE, cintia_marcolan@yahoo.com.br.

³Dra. em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Biologia, Universidade Federal de Sergipe, GEPEASE, alinenepo@academico.ufs.br.

Este artigo visa analisar as propostas da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Portaria nº 2.167, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), investigando as implicações na formação docente.

Faz-se necessária a crítica em tom de resistência às medidas tomadas de forma aligeirada e imediatista na BNC-Formação e na BNC-Formação Continuada para a formação docente. Tais medidas se apresentam como mais um retrocesso na educação, cabendo questionar a quem interessam as ditas ‘aprendizagens significativas’, além de salientar que, se as aprendizagens são classificadas como essenciais, significa que não vale mais contestar, mas a questão maior é: são essenciais para quem? Para atingir quais objetivos?

Todas essas questões precisam e devem ser realizadas, uma vez que a qualificação humana e profissional no contexto da crise do capital ressalta as novas exigências provenientes da reestruturação produtiva e as mudanças na organização do trabalho que as tornam distantes e incompatíveis com a perspectiva da formação humana. Fato é que a educação não é neutra, é um processo intencional. Existe uma diretividade no caminho dessa intencionalidade, principalmente em momentos de crise na sociedade, e, quanto mais ela se intensifica, os mecanismos de hierarquização e de exploração buscam se potencializar e reproduzir sua forma social.

É nesse viés que a BNC-Formação Continuada vem sendo imposta, assim como foi com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a), uma vez que a educação passa a ser espaço de disputas e interesses do sistema hegemônico. Uma leitura crítica desses documentos pode mostrar que a ideia é tornar a educação cada vez mais fragmentada e reducionista para formar indivíduos também com essas características, sendo adequados ao grande capital, como se já tivessem lugar reservado na sociedade, ou melhor, no mercado, seguindo a linearidade do produtor, consumindo as meras mercadorias do sistema.

Os documentos aqui analisados representam um dos muitos empecilhos que, em nossa opinião, impedem a educação de avançar, principalmente na conjuntura atual, uma vez que a formação docente já se encontrava bastante prejudicada, pois os cursos de formação básica dos professores não vinham e (não vêm), em muitos momentos, propiciando uma base adequada para sua atuação profissional (GATTI, 2008).

A situação tende a se agravar se considerarmos que, no Brasil, muitas das iniciativas ditas de formação continuada na verdade acontecem como um suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são de aprofundamento ou ampliação do conhecimento (GATTI, 2008).

Tozoni-Reiset *al.*(2013), em trabalho realizado sobre a atuação docente e os usos de diversos métodos para a melhoria da aprendizagem de alunos em diferentes escolas, identificaram que a presença de professores qualificados com formação superior e especializados, a implementação da formação continuada desses docentes, ea presença de professores ‘idealistas’, ou seja, que atuam como lideranças,são fatores importantes para que os alunos aprendam mais e melhor.

No entanto, Tozoni-Reis *et al.*(2013) concluem em seu estudo que as políticas públicas acontecem de forma a excluir os professores do processo formativo mais complexo, privando-os de sua autonomia. Os autores lembramtambém que

a função dos professores, na atual concepção em que se encontra o sistema de ensino no Brasil, é de desenvolver competências e habilidades nos alunos com a finalidade de prepará-los para atingirem metas estabelecidas pelas matrizes de referências instituídas pelos sistemas de avaliação (TOZONI-REIS *et al.*, 2013, p. 372).

Isto é, trata-se basicamente de manifestações da ideologia neoliberal e da lógica reprodutivista ocupando o sistema educacional de maneira ideológica para legitimar a forma capitalista de ver o mundo, responsabilizando o indivíduo dissociado da sociedade.

2 METODOLOGIA

Este artigo trata-se de um estudo qualitativo, realizado a partir de análise documental da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Portaria nº 2.167, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020). Trata-se de escritos oficiais, os quais correspondem à informação sistematizada, já comunicada de forma escrita e registrada de forma material, no entanto,são materiais que ainda não receberam tratamento analítico (GIL, 2008; GONSALVES, 2011),e esse tratamento é justamente o que se pretendeu fazer no presente trabalho.

Inicialmente, foi realizada uma pré-análise, visando obter uma avaliação inicial e abrangente do material em questão; nesta fase foram definidos os objetivos da investigação documental, ou seja, para quais perguntas se pretendia obter respostas a partir do presente estudo. Após a leitura minuciosa, foram organizadas as possíveis respostas e inquietações a seu respeito e, por fim, foi realizado o tratamento dos dados.

3A BNC-FORMAÇÃO E A BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

A BNC-Formação propõe alterações curriculares nos cursos de formação inicial docente com base na BNCC, apresentando competências que os docentes precisam ter a fim de implantar a BNCC na Educação Básica, além de propor uma formação mais voltada para a prática e para atividades presenciais. Com isso, recai no velho paradigma da desassociação da teoria e da prática nos cursos.

A primeira versão da BNC-Formação foi apresentada em 13 de dezembro de 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), intitulada de Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores), com a premissa de melhorar a qualidade do ensino ofertado aos estudantes e de valorizar o professor. A versão preliminar abarcava a formação inicial, a formação continuada e a progressão da carreira docente (BRASIL, 2018b).

Em 20 de dezembro de 2019, foi publicado o Parecer homologado CNE/CP nº 22/2019, através da Portaria nº 2.167, com o intuito de revisar e atualizar a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, visando a implantação de novas DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a instituição da BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Já a BNC-Formação Continuada foi regulamentada a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, também trazendo como referência a implantação da BNCC e apresentando competências profissionais que são exigidas dos docentes para proporcionar um melhor desenvolvimento dos educandos. A BNC-Formação Continuada está plenamente ligada à BNC-Formação, visto que, para o desenvolvimento das competências referidas na formação continuada, se pressupõe que os docentes tenham desenvolvido as competências gerais reportadas na BNC-Formação (BRASIL, 2020).

Para garantir a implementação da BNC-Formação e da BNCC, foi instituído pelo Ministério da Educação, em junho de 2021, o Programa Institucional de Fomento e Indução da

Inovação da Formação Inicial e Continuada para Professores e Diretores Escolares, com o escopo de “induzir a oferta de cursos de licenciaturas inovadoras, que atendam às necessidades e à organização da atual política curricular da Educação Básica e da formação de professores para atuar nessa etapa de ensino” (BRASIL, 2021, p.79). Trata-se de mais uma estratégia para reduzir a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES), utilizando, para tanto, a premissa da unificação dos cursos e do ensino no Brasil.

No entanto, é razoável recordar que as políticas públicas de formação, principalmente as que se referem à formação continuada docente, já apresentavam características desagradáveis por serem, na maioria dos casos, descontínuas e superficiais, e associado a isso, é fato que nem sempre foram consideradas direito do professor, e ainda não são, sendo muitas vezes encaradas como privilégio. Outro fator desfavorável é a ausência do esforço e empenho das secretarias em promover a continuidade dos estudos dos seus docentes e muito menos de proporcionar disponibilidade para esses profissionais fazê-la, o que potencializa a problemática. Gatti (2008) argumenta que essas atividades são inúmeras e acontecem na forma de atuação formativa, sendo afirmado que:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 2).

Logo, as políticas públicas educacionais, objeto de estudo deste trabalho, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, surgem na mesma perspectiva da BNCC, que tem por função orientar os currículos da Educação Básica brasileira.

É relevante lembrar que a BNCC foi construída na orientação empresarial (reducionista) com o propósito de padronizar o processo de formação educacional que retira o que é próprio da espécie humana, que é a criação, a imaginação, o talento, a vontade e o poder de decidir por sua própria consciência, ou seja, voltando as mentes dos estudantes à alienação, como típico do sistema capitalista.

Esse documento se apresentou como uma estratégia do sistema hegemônico com a finalidade única de manutenção da exploração e hierarquização das relações sociais. Compreende-se que o grande capital por meio das políticas públicas regressivas se volta para a educação de modo ideológico para legitimar a forma capitalista, meritocrata, competitiva de ver o mundo, tornando cada vez mais precárias as relações sociais humanas.

Isso nos faz questionar: a quem interessa a BNCC? A análise desse documento mostra claramente que o interesse é privatizar o espaço educacional, e, para isso, é preciso estabelecer uma padronização, na medida em que sem padronização não há controle, e sem controle não há mercado, e isso tem sido feito no âmbito educacional com o reducionismo e a alienação. Marques *et al.* (2008, p. 8-9) trazem um importante argumento sobre as reformas educacionais, afirmando que:

[...] a relação existente entre as reformas educacionais ocorridas na década de 90 do Século passado que atendem aos interesses de organismos internacionais como o Banco Mundial, a CEPAL, – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – FMI, – Fundo Monetário Internacional – OREALC, - Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – e UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, à intervenção do capital para a legitimação da ideologia neoliberal dentro da unidade escolar por meio de pacotes pedagógicos que por fim, alteram drasticamente a atuação do professor, que sem autonomia para desenvolver seu trabalho passa a reproduzir conteúdos pré-determinados.

Portanto, pode-se afirmar que os conteúdos disciplinares, a presença/ausência de termos e conceitos que muito nos dizem sobre as orientações para a construção curricular nas escolas, assim como as tais competências e habilidades predeterminadas e consolidadas nos documentos oficiais, nada mais são que a ideologia neoliberal e a lógica neoprodutiva se manifestando com força retrógrada na educação brasileira.

Com isso, a análise criteriosa da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada mostra que existe uma continuidade na intenção de fazer regredir a educação brasileira, uma vez que estas últimas surgem para legitimar a primeira, incentivando um ensino desintelectualizado que ocorre com reducionismos e homogeneização dos currículos, com vistas à formação de meros trabalhadores, pois não se almejam profissionais reflexivos, além da contínua precarização do trabalho docente, refletido através da redução salarial, de jornadas ilimitadas e do trabalho intermitente. Vale lembrar que o termo “Trabalho Intermitente” é uma modalidade de trabalho criada no Brasil a partir da reforma trabalhista de 2017, aprovada no governo ilegítimo de Michel Temer.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise crítica dos documentos oficiais aqui mencionados como objeto de estudo, e até então divulgados, é possível notar e arrazoar que a formação docente no Brasil tende a acontecer com uma forte subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Isso

porque, se a BNCC ocorreu no formato de orientação curricular devido à visão empresarial que se sobrepôs à visão dos educadores, em função da conjuntura política de medidas regressivas e conservadoras do citado governo ilegítimo, a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada também acontecem nessa mesma perspectiva.

Essa conjuntura impõe urgência para uma profunda compreensão e discussão quanto às concepções que orientam as políticas educacionais e exige imposição, principalmente dos mais afetados, no sentido de manifestarem indignação perante as políticas públicas educacionais neste trabalho mencionadas e analisadas, a fim de que haja resistência a uma educação repleta de concepções da visão mercadológica e que haja luta constante e coletiva pela perspectiva humanizadora da educação.

Faz-se necessário, nesse contexto, discutir uma nova ordem, a ordem humanitária, aquela que fala da história das pessoas e não das coisas, e o desafio está num nível mais elevado, uma vez que significa criar um sentimento de solidariedade e luta em defesa da educação pública de qualidade. Deve-se lutar por uma escola pública (de gestão pública), universal, laica, gratuita, democrática e, portanto, unitária (síntese do diverso) como um direito e uma mediação imprescindível nas lutas e na produção de sua humanização e emancipação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer homologado. Portaria nº 2.167. **Diário Oficial da União de 20/12/2019**, Seção 1, Pág. 142, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-ppc022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital nº 35, de 21 de junho de 2021. Programa institucional de fomento e indução da inovação da formação inicial continuada de professores e diretores escolares. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162>. Acesso em: 10 out. 2021.

GATTI, B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 1-12, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MARQUES, D. M.; MOURA, M. R. L.; SANTOS, A. A. dos; SILVA, P. L. Reformas educacionais e a proposta curricular do Estado de São Paulo: primeiras aproximações. **Seminário do Trabalho**, 6, 2008. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/TulQa8fu.doc. Acesso em: 10 out. 2021.

TOZONI-REIS, M. F. de C.; TALAMONI, J. L. B.; RUIZ, S. S.; NEVES, J. P.; TEIXEIRA, L. A.; CASSINI, L. F.; FESTOZO, M. B.; JANKE, N.; MAIA, J. S. da S.; SANTOS, H. M. da S.; CRUZ, L. G.; MUNHOZ, R. H. A inserção da educação ambiental na educação básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, n. 2, p. 359-377, 2013.

CURRÍCULO E CIDADANIA: A QUESTÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS E A SAÚDE.

Cassiana dos Santos Souza¹
Fernando de Jesus Souza²

RESUMO

As discussões relativas ao currículo têm tomado grandes proporções, principalmente ao mencionar sobre a necessidade de integrar os temas transversais para a aquisição da cidadania e democracia. Levando em consideração que esses temas associados ao currículo tem o potencial de promover empoderamento dos alunos, este trabalho buscou: investigar o currículo e suas definições; analisar as potencialidades da transversalidade no currículo para a cidadania e democracia; compreender como o tema transversal saúde é concebido no currículo. Como metodologia empregou-se a revisão bibliográfica, do tipo exploratória, de abordagem qualitativa, observando que o currículo é um instrumento sociocultural, transversal, e multicultural; já sobre a transversalidade notou-se uma relação intrínseca entre cidadania e democracia, tendo a educação escolar o papel de trabalhar temas que tenham uma finalidade crítica social, como a temática saúde que analisa as condições de vulnerabilidade social que afetam a qualidade de vida, colaborando com a saúde individual e coletiva.

Palavras-chave: cidadania. democracia. empoderamento. transversalidade. vulnerabilidade.

ABSTRACT

Discussions on the curriculum have taken great proportions, mainly when mentioning the need to integrate cross-cutting themes for the acquisition of citizenship and democracy. In this sense, taking into account that these themes associated curriculum has the potential to promote empowerment of students, this work sought: to investigate the curriculum and its definitions; to analyze the potentialities of transversality in the curriculum for citizenship and democracy; to understand how the transversal theme health is conceived in the curriculum. The methodology used the bibliographic review, exploratory type, of qualitative approach, observing that the curriculum is a sociocultural, transverse, and multicultural instrument; on transversality, an intrinsic relationship between citizenship and democracy was noted, with school education having the role of working on themes that have a critical social purpose, such as the health theme that analyzes the conditions of social vulnerability that affect quality of life, collaborating with individual and collective health.

Keywords: citizenship. democracy. empowerment. transversality. vulnerability.

¹ Graduação em Ciências Biológicas, UniAges, Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática, UFS. cassiana.ssouza@hotmail.com

² Graduação em Física, UniAges, Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática, UFS, Grupo de Pesquisa em Ensino de Física - GPEF/UFS. fernando.jsouza@live.com.

1 INTRODUÇÃO

As questões relativas ao currículo são sempre objeto de discussão e problematização, sendo por vezes palco de disputas ideológicas e imposições, que refletem diretamente nos modelos e sistemas de ensino. Além disso, diferentes temas como a cidadania têm sido amplamente relacionadas ao currículo, por seu papel potencializador na construção da autonomia e tomada de posição concernente a sociedade contemporânea.

Mas, antes de promover análise desses temas é preciso entender as concepções atreladas ao currículo. Sacristán (2017) destaca que a palavra currículo é um conceito de uso relativamente recente na educação, já Marinho, Silva e Ferreira (2015) apontam que os estudos sobre currículo surgem no início do século XX, devido a necessidade de organização, planejamento e estabelecimento de metas na escolarização em massa.

A partir dos primeiros estudos sobre currículo diferentes teorias ganharam grande espaço, como meio de criticar e reformular as ideias de cada momento sobre aprendizagens e experiências escolares. Dessa forma, como salientam Moreira e Candau (2007) as discussões sobre o currículo incorporam os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos são ensinados e aprendidos.

Devido a esses aspectos, tem emergido no âmbito do currículo a proposta de temas transversais como meio de estabelecer discussões sobre temas de importância social que levem a democracia, como meio de intervir na realidade e transformá-la. No Brasil, a emergência dos temas transversais é perceptível com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que destacam o compromisso com a construção da cidadania com uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades (BRASIL, 1998).

Para Brasil (2019) a inclusão das questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação inédita, pois essas temáticas já vinham sendo discutidas e incorporadas às áreas das Ciências Sociais e da Natureza, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como o caso dos temas Meio Ambiente e Saúde. Vale salientar, que a proposta dos temas transversais não sugere a consolidação de novas disciplinas, mas considera-se que a educação escolar tenha a responsabilidade de transformar a realidade, trabalhando além dos conteúdos considerados clássicos também aqueles que tenham uma finalidade crítica social (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, os PCNs apontam seis temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Bomfim et. al. (2013)

ressalta que o corpo técnico que escolheu os temas transversais justificou a escolha com base em quatro critérios: urgência social; abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem; e favorecimento à compreensão da realidade e à participação social.

Para Marinho, Silva e Ferreira (2015) os PCNs trazem para o ensino fundamental a ideia de “extrapolar” as disciplinas ao trabalhar temas “voltados para a vida”, que estariam mais relacionados com o cotidiano e a vida dos estudantes. Ao pensar sobre a temática saúde no âmbito escolar e especialmente no currículo de Ciências, discute-se sobre os processos ligados a saúde/doença inerentes ao desenvolvimento humano e social, como também sobre a qualidade de vida e condições de vulnerabilidade social, questão associada ao próprio conceito de saúde definido pela OMS. Nessa concepção, a saúde diz respeito ao estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença (BRASIL, 1997).

Pensando nesse pressuposto, os temas transversais tem o potencial para promover empoderamento dos alunos, autonomia e reflexão, de modo a assegurar uma educação transformadora. Nesse sentido, este trabalho busca realizar uma reflexão entre currículo e cidadania, pautada na transversalidade, discutindo sobre o tema transversal saúde especificadamente, partindo dos seguintes problemas: quais as potencialidades da transversalidade no currículo para a cidadania e democracia? como o tema transversal saúde é concebido nos PCNs?

Assim, a escolha dessas problemáticas e da temática em questão se justificam pela necessidade de articulação entre currículo, transversalidade e saúde na escola. No entanto, é preciso compreender como a transversalidade proposta como meio de renovação das práticas escolares, especialmente a saúde está associada aos PCNs.

Diante disso, os objetivos desse trabalho são: investigar o currículo e suas definições; analisar as potencialidades da transversalidade no currículo para a cidadania e democracia; compreender como o tema transversal saúde é concebido no currículo.

2 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos para este trabalho empregou-se a revisão bibliográfica, do tipo exploratória, de abordagem qualitativa. Que segundo Gil (2002) afirma é desenvolvida com materiais já elaborados, como artigos científicos e livros. Para o autor grande parte das pesquisas bibliográficas são exploratórias e tem o intuito de aprimorar ideias ou realizar descobertas, promovendo mais familiaridade com o problema em questão de modo a levantar diferentes hipóteses (GIL, 2002).

Por ter como natureza a bibliografia, este trabalho vem empregar a abordagem qualitativa de conteúdo, baseado em autores que discutem sobre o currículo, cidadania, temas transversais e saúde.

3 CRIANDO UM CONCEITO PARA CURRÍCULO

O conceito de currículo é muitas vezes controverso na concepção de muitos autores, por não haver um consenso sobre seu real significado na educação. No entanto, grande parte dos educadores e estudiosos na área educacional se deparam constantemente com o currículo e suas implicações político-pedagógicas, bem como a organização dos sistemas de ensino.

Feitosa e Dias (2015) nos aponta o sentido etimológico da palavra currículo, afirmando que vem do latim *currere*, significando caminho, jornada e percurso a ser seguido. Ainda segundo Feitosa e Dias (2015) o início das pesquisas sobre currículo ocorreu em 1918 nos Estados Unidos, tendo como marco inicial a publicação do livro *The Curriculum* de John Bobbitt, nessa visão o currículo deveria ser concebido “como a fábrica de automóveis da Ford, orientadas no princípio da administração, nessa visão o currículo é um conjunto de metas, procedimentos e métodos das quais as finalidades possam ser mensuradas.” (FEITOSA; DIAS, 2015, p. 10).

Como alerta Sacristán (2017) o currículo aponta para uma realidade prévia de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, e econômicos, atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de valores, muitas vezes ideológicos que condicionam a teorização sobre o currículo. O autor enfatiza a necessidade de prudência quanto a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica, que tentar reger a prática pedagógica na escola.

Macedo (2013) é muito crítico quanto esses aspectos ao mencionar sobre os *atos de currículo* como um meio de democratizar as relações de currículo, concebendo sobre a quem de fato importa os conhecimentos e coisas de currículo, tendo em vista que sua construção exclui as classes minoritárias e marginaliza suas ideias e concepções.

Longe de querer criar uma nova concepção crítica sobre o currículo, no sentido de polemizar ainda mais suas discussões, é preciso pensar que grande parte dos estudiosos sobre currículo enfatizam a necessidade de participação na construção do currículo e ainda defendem que este não deve ser pensado como um conjunto de conteúdos, já que, falar sobre currículo extrapola o campo conceitual e conteudista empregado nas escolas públicas do país, mas é sem dúvida um campo social e democrático, no qual são demonstradas as intenções da escola.

Para Corcetti e Trevisol (2004) é muito comum ao se mencionar currículo entre os professores a adoção da ideia de uma sequência de disciplinas colocadas em ordem de importância, onde desfilam uma série de conteúdos colocados nos planos de trabalho, qualificados e selecionados pelo professor. Nesse sentido, percebemos que o currículo é por vezes concebido de maneira equivocada na escola, o que acaba refletindo no seu sentido e implementação. Isso de fato é um dos grandes problemas do campo do currículo, pois se este não explicita os conteúdos que os professores devam trabalhar, então o qual é a preocupação do currículo? Quais conhecimentos os alunos não podem deixar de aprender na escola básica?

Para Moreira e Candau (2007) muitas proposições sobre currículo não podem ser tratadas como certas ou erradas, pois refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, por isso, é possível afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir.

Por isso, discutir sobre currículo é falar sobre uma rede complexa de experiências adotadas na escola, que caminham para a transformação, sendo imprescindível destacar que existem o que se denomina de currículo formal, real e oculto. Quais seriam as diferenças entre esses tipos de currículo?

O currículo denominado formal é aquele determinado pelo governo através de uma política de elaboração que culmina em documentos oficiais, para constituir segundo Moreira e Candau (2007) o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Já o real é constituído pela prática profissional do professor, e de certa forma é uma tradução do currículo formal ou uma transposição didática, podendo ser alterado de acordo com as percepções de cada professor.

Por fim, existe o currículo oculto que segundo Moreira e Candau (2007) “envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar.” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18). Podemos então mensurar o currículo oculto como as práticas, regras e procedimentos da escola, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, ou seja, envolve uma rede de acontecimentos que ocorrem cotidianamente nas escolas.

Tendo em vista, todos os aspectos aqui mensurados podemos perceber que definir currículo é muito complexo mais necessário para entender o papel da escola na sociedade. É

preciso entender o currículo como algo sociocultural que está intimamente associado a cidadania, já que, as experiências e conhecimentos assegurados no campo curricular são resultados da luta por vozes excluídas da escola e a necessidade de debates sobre diferentes conhecimentos que estão associadas a escola e a comunidade.

4 A QUESTÃO DA TRANSVERSALIDADE

A organização do currículo em temas transversais é uma proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicado em 1997, que objetiva auxiliar os professores das diversas áreas na execução de seu trabalho, para que as crianças e jovens dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (BRASIL, 1997).

Para Corcetti e Trevisol (2004) os PCNs trazem à tona a importância da contextualização do novo currículo, ou seja, se o conteúdo trabalhado com o aluno tiver relação com a sua vida, as atividades proporcionarão uma aprendizagem mais consistente e duradoura. Isso pressupõe que a escola tem a capacidade de desenvolver diferentes temáticas que estejam associadas a vivência e as experiências dos alunos.

Essa questão é traduzida nos temas transversais que de acordo com Corcetti e Trevisol (2004) tem o objetivo de formar integralmente os alunos, flexibilizando os conteúdos, por meio da “troca de experiências, a vivência dos atores educativos, humanizando a prática educativa dentro e fora da escola, reafirmando a função social da escola de formar cidadãos capazes de intervir criticamente na sociedade em que vivem.” (CORCETTI; TREVISOL, 2004, p. 11).

Levando em consideração esses aspectos podemos inferir que a transversalidade leva a concretização da cidadania e da democracia na escola, à medida que promove debates sobre o indivíduo como parte constituinte da sociedade de direitos, e reflete sobre a sua participação na luta por esses direitos. O próprio documento sobre temas transversais dos PCNs define cidadania e democracia. “Assim a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições.” (BRASIL, 1998, p. 19).

“A democracia pode ser entendida em um sentido restrito como um regime político. Entendida em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais.” (BRASIL, 1998, p. 20).

Para os PCNs a cidadania e democracia são conceitos inteiramente interligados e um acaba interferindo diretamente no outro, já que, a cidadania entendida como diferentes tipos de

direitos e instituições, leva a repensar as formas de interação social e a participação dos diferentes entes na constituição da sociedade (BRASIL, 1998).

Mas, levando aqui em consideração a educação e a escola, cidadania e democracia, levam a autonomia e a reflexão dos alunos sobre seus direitos e deveres, na busca por melhores condições de vida, elemento essencial numa sociedade democrática. Segundo Brasil (1998) trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilita participar da gestão pública.

Dessa forma, os temas transversais são mecanismos que asseguram a participação e atividade dos estudantes sobre temáticas essenciais para a sociedade de direitos. Bomfim et. al. (2013) aponta seis temas transversais abordados nos PCNs são estes: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural. Mas por que essas temáticas e não outros?

Segundo Bomfim et. al. (2013):

Os temas transversais, na verdade, podem se tocar constantemente, além de estarem relacionados com vários outros temas; são inúmeras as fronteiras e as interfaces. A 'orientação sexual' toca no tema 'saúde'; este, no de 'meio ambiente'; e todos se relacionam com 'trabalho e consumo', assim como poderiam relacionar-se com 'ética', e esta com 'política' (mesmo em seu sentido estrito, de organização partidária ou de governo). Não obstante, a 'ética', por exemplo, um tema amplo, poderia dar conta de todos esses assuntos, dependendo do encaminhamento dado por um educador (BOMFIM et. al. 2013, p. 29).

Além disso, os PCNs justificam a escolha pela urgência social; abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem; e favorecimento à compreensão da realidade e à participação social (BRASIL, 1998).

Segundo Marinho, Silva e Ferreira (2015) a transversalidade, concebida na proposta dos PCN como os "temas transversais", apresenta-se como pressuposto de mudança na educação escolar em um modelo institucional que valoriza conteúdos estanques e fragmentados, que supervaloriza a linearidade e a sequenciação de conteúdos e, com isso, limita ações que impliquem mudanças de práticas pedagógicas.

Ao pensar na questão da transversalidade é preciso entender que esta deve ser desenvolvida no âmbito de todas as disciplinas, como algo que transversa e passa por diferentes perspectivas de conhecimento. Para Corcetti e Trevisol (2004) os temas transversais devem atravessar o ensino, apontar caminhos e meios para a aquisição e desenvolvimento das diversas capacidades dos alunos, a fim de que possam ser sujeitos de sua própria formação, num complexo processo interativo entre alunos, professores e conhecimento.

Levando em consideração esses aspectos, trabalhar com os temas transversais requer do professor uma nova postura, de acolhimento e reconhecimento do aluno como alguém ativo que deve ser estimulado, modificando as relações entre ensino e aprendizagem, já que, tais recomendações não são rígidas e podem ser flexibilizadas de acordo com a realidade dos estudantes, promovendo a ressignificação dos saberes, algo próprio do aprendizagem.

4 A QUESTÃO DA TRANSVERSALIDADE EM SAÚDE

O ensino da saúde na Escola se configura num desafio e numa problemática social que permeia questões econômicas e políticas. Sendo então um tema urgente, que deve ser debatido na Escola com o objetivo de transformar a concepção e ação do sujeito frente a sua realidade na mudança de comportamento e de atitudes que gerem riscos ao seu bem-estar.

Muito disso, já é de fato discutido no ambiente escolar, contudo a maior ênfase é dada aos aspectos biológicos, a higiene pessoal, e a disseminação de patógenos, e apropriação doença, o que não é suficiente para dar conta da enorme complexidade do problema. Como consequência dessa realidade que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem a Saúde como um tema transversal a ser abordado no currículo de todas as disciplinas escolares, de acordo com Brasil (1997) os PCNs incorporam uma tendência e incluem no currículo temas sociais, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica.

Esses temas transversais são voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionadas com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política, o que correspondem a temáticas urgentes acerca questões que afligem o cotidiano da população, já que a escola é um espaço privilegiado de ações voltadas para políticas públicas.

Em se tratando do tema transversal saúde busca-se abordar não somente as questões biológicas que permeiam a doença, mas fazer com que ao aluno perceba a sua realidade e note que as condições de vida são determinantes para manter a saúde individual. Dessa forma, não se visa apenas a mudança de comportamento do indivíduo e noções básicas de prevenção, mas toda uma mudança de valores, atitudes e comportamentos sociais.

Para isso, é necessária a adoção de abordagens metodológicas que permitam ao aluno identificar problemas, levantar hipóteses, reunir dados, refletir sobre situações, descobrir e desenvolver soluções comprometidas com a promoção e a proteção da saúde pessoal e coletiva, e, principalmente, aplicar os conhecimentos adquiridos (BRASIL, 1997).

Para Silva (2013) não basta transmitir informações a respeito do nosso organismo, das características das doenças, nem mesmo dos hábitos de higiene, é preciso conscientizar, educar para a saúde, fazendo o aluno estabelecer a relação entre a teoria e a prática no seu dia a dia, bem como, vem sendo previsto nos PCNs o tema transversal saúde visa a promoção de mudança de concepção acerca do bem estar físico e social melhorando a qualidade de vida populacional.

Isso ocorre no cotidiano da sala de aula, através de discussões e do reconhecimento da realidade de cada aluno, antes do professor solicitar pesquisas sobre aspectos biológicos de doenças, é possível indagar o aluno sobre questões ainda não pensadas que podem surgir num problema local que pode ser solucionado com um simples conhecimento adquirido na escola.

Diferentemente do que ocorre em grande parte das aulas de Ciências em que se é trabalhado o conteúdo presente no livro didático, que foge da realidade do aluno, como doenças endêmicas presentes em localidades distantes, onde muitas vezes o problema que permeia a realidade do aluno versa entre lixo a céu aberto, falta de saneamento básico, rede de esgoto precária, falta de higiene, etc.

Em casos como esses, por exemplo, é muito comum a disseminação de doenças parasitárias, muito comum entre crianças e jovens em idade escolar. De acordo com Brasil (1997) práticas relacionadas a saúde podem realizar-se em todos os espaços da escola e do entorno escolar, por meio da construção gradual de uma dinâmica que permita a vivência de situações favoráveis ao fortalecimento de compromissos para a busca da saúde.

Contudo, é preciso desfazer a concepção de ensino fragmentado no qual cada professor preocupa-se com a sua disciplina, sem ao menos perceber que a ação conjunta dos professores pode levar a melhoria de um problema, é importante então agir com interdisciplinaridade. Segundo Ávila et. al. (2017) a interdisciplinaridade possibilita a integração das disciplinas escolares, podendo representar uma estratégia para superar o ensino excessivamente fragmentado dos conteúdos.

A transversalidade não exclui a possibilidade de organização de projetos de trabalho em torno de questões da saúde. O desenvolvimento do tema também se dá pela organização de campanhas, seminários, trabalhos artísticos, mobilizando diversas classes, divulgando informações, ou utilizando materiais educativos produzidos pelos serviços de saúde. Assim, a educação para a Saúde precisa ser assumida como uma responsabilidade e um projeto de toda a escola e de cada um dos educadores, para que não se corra o risco de transformá-la em um projeto vazio (BRASIL, 1997).

Esse processo não é fácil, pois muitas vezes cada professor tem a sua forma de planejamento e não se abre a novas propostas pedagógicas, em pesquisa realizada por Silva (2013) o autor demonstra que o tema saúde é trabalhado por diferentes professores, cada um na sua disciplina, não havendo uma sistematização que resulte em um conhecimento novo. Ele é trabalhado na disciplina de Ciências e pontualmente em projetos. O que demonstra que não só há falta de interdisciplinaridade, mas a falta de adequação do tema no próprio ensino de Ciências tratado como projetos que são por vezes usados para pontuação.

A escola tem o papel de formar o aluno integralmente, nesse sentido os temas transversais a serem abordados no currículo devem ter um caráter emergencial e devem ser um problema a ser trabalhado no currículo de todas as disciplinas, cabe a escola trabalhar com o planejamento ordenando quais questões ressaltar e como levar o aluno a detectar problemas locais levando-o a busca de soluções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões associadas ao currículo e cidadania com ênfase nos temas transversais, se configuram numa possibilidade de renovação das práticas de ensino nas escolas básicas, no sentido de transformar as concepções tradicionais sobre o currículo. Ao promover uma análise sobre as definições de currículo no âmbito escolar, percebemos que esse instrumento é sociocultural, transversal, e multicultural, que leva a aquisição da autonomia e tomada de decisão frente a sociedade de direitos.

Dessa maneira, ao discutir sobre a transversalidade neste trabalho é possível entender as intrínsecas relações entre cidadania e democracia, e a posição da escola nesses debates, considerando a realidade vivenciada pelos alunos. Tendo assim, a educação escolar o papel de transformar a realidade, trabalhando além dos conhecimentos já estabelecidos, também aqueles que tenham uma finalidade crítica social.

Por isso, a transversalidade é uma questão de postura pedagógica, que acredita na construção do conhecimento de maneira contextualizada e mais ativa, que altera as relações pedagógicas idealizadas. De modo a desenhar novas metodologias, que acredita acima de tudo na superação da fragmentação impostas nas disciplinas escolares, em que não há interação tampouco integração. Concebendo embasamentos filosóficos, psicológicos, antropológicos e sociais, para o desenvolvimento individual e sociocultural, extremamente relevantes na aprendizagem. Nesse sentido, a escola que adota os princípios da transversalidade tenta facilitar e fomentar ações contextualizadas de uma educação transformadora.

Pensando-se em maior ênfase no tema transversal saúde, amplamente discutido neste trabalho se faz necessário que a escola enfrente o desafio de permitir que seus alunos reelaborem conhecimentos, e reconheçam os problemas locais e questões de vulnerabilidade social que afetam a sua qualidade de vida, colaborando com a saúde individual e coletiva, questões essas asseguradas e discutidas pelos PCNs.

O que de certa forma pressupõe analisar com melhor clareza as relações sociais de cada indivíduo, suas relações socioambientais, hábitos e atitudes que levam a falta da saúde e interfiram na sua integridade física e da sua comunidade, o que constitui uma rede de interação entre currículo formal, com aquisição de conhecimentos formais próprios do saber científico, do currículo real tendo em vista a interpretação dos professores sobre a realidade dos indivíduos, e o currículo oculto que está associado a forma de organização da escola, dos alunos e da comunidade.

Dessa maneira, desenvolver a questão da transversalidade é uma forma de evidenciar a luta de direitos do indivíduo, é reconhecer a escola como espaço de interação com a sociedade, e além disso, percebê-la como o local de encontro de diferentes visões que precisam ser debatidas e construídas, independentemente do currículo formal.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, L. A. B. et. al. A Interdisciplinaridade na Escola: Dificuldades e Desafios no Ensino de Ciências e Matemática. **Revista Signos**, Lajeado, ano 38, n. 1, 2017.

BOMFIM, A. M. et. al. Parâmetros Curriculares Nacionais: Uma Revisita aos Temas Transversais Meio Ambiente e Saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 27-52, jan./abr. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Temas Transversais Contemporâneos na BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógico. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica Coordenação-Geral de Temas Transversais da Educação Básica e Integral, 2019.

CORCETTI, M. L.; TREVISOL, M. T. C. A escola, o currículo e os temas transversais. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 11, n. 2, Passo Fundo, p. 28-46 - jul./dez. – 2004.

FEITOSA, R. A.; DIAS, A. M. I. **Ensino, Currículo(s) e Formação Docente: Mandala(s) como expressão da omnilateralidade e das ciências**. Jundiaí: Paco Editora, 2015.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisas. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACEDO, R. S. ATOS DE CURRÍCULOS: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MARINHO, J. C. B.; SILVA, J. A.; FERREIRA, M. A educação em saúde como proposta transversal: analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v.22, p.429-443, n.2, abr.-jun. 2015.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Penso: 2017.

SILVA, T. V. **Tema transversal saúde na escola: diagnóstico e possibilidades**. 2013. 57f. Trabalho de Conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRÁTICA E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emilly Jesus de Carvalho¹
Ana Cláudia Aragão Santos²
Samara Oliveira Santos³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever um relato de experiência decorrente de um relatório do componente curricular Estágio Supervisionado II, das licenciandas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Sergipe/Campus Professor Alberto Carvalho, no período de 2020.2, com vistas a discutir a vivência do estágio das discentes e investigar a prática e a formação de uma docente atuante na etapa da educação infantil. Dessa forma, por conta do período pandêmico, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a professora, buscando entender de maneira ampla suas perspectivas sobre o papel da educação, em especial da educação infantil, assim como perceber as condições de ensino-aprendizagem as quais lhe foram postas mediante ao desafio do ensino remoto. Por fim, é perceptível a importância do estágio para a formação do(a) educador(a), principalmente, na etapa supracitada, uma vez que os sujeitos estão em fase de socialização e descobertas, sobre si e o mundo, além de estarem em um processo de ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Educação. Formação Docente. Práxis. Saber-fazer. Vivência.

ABSTRACT

This paper aims to describe an experience report resulting from a report of the Supervised Internship II curriculum component, by the undergraduates of the Pedagogy course, at the Federal University of Sergipe/Campus Professor Alberto Carvalho, in the period 2020.2, with a view to discussing the experience the internship of students and investigate the practice and training of an active teacher in the stage of early childhood education. Thus, due to the pandemic period, a semi-structured interview was carried out with the teacher, seeking to broadly understand her perspectives on the role of education, especially early childhood education, as well as to perceive the teaching-learning conditions which were put through the challenge of

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho, Bolsista do PET Educação - Conexão de saberes, integrante do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq), Grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/UFS/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Imagens (ARTEI/UFS/CNPq). emillyjc18@hotmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com orientação da Prof.(a) Dr.(a) Fernanda Amorim Accorsi. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Relicário, Grupo Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA) e do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Imagens (ARTEI/UFS/CNPq). anaclaudiaragao426@gmail.com.

³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho, Bolsista do PET Educação - Conexão de saberes, integrante do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq), Grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/UFS/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Imagens (ARTEI/UFS/CNPq). osamara723@gmail.com.

remote learning. Finally, the importance of the internship for the training of the educator is noticeable, especially in the aforementioned stage, since the subjects are in the phase of socialization and discoveries, about themselves and the world, in addition to being in an action-reflection-action process.

Keywords: Education. Teacher Training. Praxis. Know how to do. Experience.

1 INTRODUÇÃO

A vivência no Estágio possibilita ao(à) discente em formação pesquisar, investigar e (re)pensar a partir de suas práticas, além de permitir a análise e o conhecimento do seu espaço de atuação. Diante a experiência de regência, esse(a) futuro(a) educador(a) é estimulado(a) ao pensamento crítico-reflexivo em busca de novas abordagens para solucionar possíveis problemas ou ações relevantes encontradas no contexto escolar no qual está inserido(a), assim, intervindo e implicando-se na vida da escola, dos(as) professores(as), estudantes, demais funcionários(as) e na sociedade.

O período que os(as) licenciandos(as) têm a oportunidade de vivenciar o seu ambiente de atuação é de suma importância, dado que esses(as) poderão, de fato, construir um sentimento de pertencimento e uma aproximação com a área escolhida. Destaca-se aqui, principalmente, o curso de Pedagogia, o qual possui estágios em diferentes etapas da educação básica, como na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além da gestão escolar, fundamentais para aprimorar a relação teoria-prática. Posto isso, o desenvolvimento deste trabalho, realizar-se-á uma análise crítica acerca da relevância do estágio supervisionado em Educação Infantil para a formação do(a) pedagogo(a), como também reflexões teóricas a respeito da importância da educação infantil.

O mundo encontra-se em meio a uma pandemia devido a Covid-19, causada por um vírus da família do coronavírus, o SARS-CoV-2. A falta de vacinação ou tratamento antiviral específico para a doença no começo da pandemia e o grande número de casos e óbitos que continuam aumentando, ocasionou o decreto do distanciamento físico social em vários países, inclusive no Brasil, feito pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma forma de manter o controle e evitar o aumento da transmissão do vírus. Apesar de já existir uma vacina, essa está se dando de forma lenta. Portanto, devido ao isolamento social, escolas, universidades, comércios, e dentre outros, tiveram que aderir a realização de suas atividades remotamente.

Diante do exposto, foi necessário adaptar o processo de ensino-aprendizagem dos(as) discentes e docentes da Universidade Federal de Sergipe (UFS) do Campus Professor Alberto Carvalho - Itabaiana/SE, como também de outras instituições e etapas da educação. Nessa

perspectiva, este estudo faz uma abordagem acerca do Estágio Curricular Supervisionado II, disciplina do 7º período, o qual diz respeito à etapa da educação infantil, do curso de Pedagogia, no período de 2020.2. Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência, com aplicação de uma entrevista de forma online com uma docente da educação infantil, a qual será nomeada como “Lua”, para garantir o sigilo de seu nome e informações confidenciais, atuante no período remoto, visto que não houve possibilidade de efetuar intervenções em sala de aula devido ao atual momento.

Com a realização da entrevista semiestruturada, foi possível investigar a prática e formação da profissional, buscando entender de maneira ampla suas perspectivas sobre o papel da educação, em especial da educação infantil, assim como perceber as condições de ensino-aprendizagem as quais lhe foram postas mediante ao desafio do período pandêmico. Como também, analisar se há efetivação dos direitos dos(as) profissionais de educação, por exemplo, a formação continuada. Além disso, foi um momento de ação-reflexão-ação e exercício do senso crítico investigativo para as discentes envolvidas, dessa forma, como aporte teórico utiliza-se Melo e Almeida (2014); Kramer (1999); Brasil (2017); Freire (2018); Nóvoa (2011); Tardif (2002) e entre outros(as), os(as) quais discorrem sobre os temas. Visando facilitar as análises de forma minuciosa, o trabalho é organizado em dois tópicos: “Estágio e Educação Infantil: Reflexões Necessárias” e “Formação e Pertencimento Docente”, no intuito de destacar pontos pertinentes no processo de formação e prática docente.

2 ESTÁGIO E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

O estágio supervisionado é de suma importância na formação docente, sendo um parâmetro ímpar na quebra das dicotomias entre teoria e prática que rodeiam o imaginário de alguns, e caso concretizadas podem ocasionar em déficits na formação dos(as) futuros(as) profissionais docentes. Esse, é entendido como prática reflexiva do papel de práxis transformadora da educação. Seja ela na etapa da educação infantil, anos iniciais e finais ou no ensino superior, deve ser intuída como prática indispensável no exercício da educação.

[...]Mas não é só o sentido de prática docente que influencia o sentido de estágio, pois o movimento contrário também é possível. O sentido de estágio construído pode então, influenciar nas diversas práticas docentes elaboradas pelos professores em formação. O que se observa é, portanto, a relação dialética que se estabelece entre o estágio e a prática docente, pois não há como separar os sentidos que são a ambos atribuídos e, por essa razão, a análise aqui a ser realizada terá essa relação como norte (MELO; ALMEIDA,

Neste sentido, é compreensível que existe uma unidade entre o estágio supervisionado e a atividade docente, em que ambos são influenciados pelo contato proporcionado nesse processo de formação, é nele que se imbrica os saberes docentes e as necessidades encontradas nas diversas realidades presentes em sala de aula. Precisa-se observar como essa relação ocorre, contribuindo com a permanência e atualização dos saberes-fazeres docentes.

Percebe-se o desenvolvimento referente à atuação do estágio na experiência em sala de aula, esse exercício corrobora na atualização da prática regida pelo(a) docente da educação infantil, uma vez que é exercida em conjunto, cria-se uma parceria entre a universidade e a instituição escolar. Deste modo,

os sentidos atribuídos ao estágio se transformaram assim como os de formação, indicando o caráter relacional entre esses dois elementos. Assim, não há como considerá-los em separado, já que, afinal, o estágio faz parte do currículo da formação e acompanha as mudanças pelas quais esta última passa[...] (MELO; ALMEIDA, 2014, p. 05).

Nesse processo formativo da docência, essa etapa torna-se imprescindível, uma vez que possibilita ao(à) discente experienciar a vivência em sala de aula, como também analisar e compreender suas práticas pedagógicas. Esse contato com a regência proporcionado pelo estágio é responsável por aproximar o(a) estudante do seu futuro campo de atuação, com o intuito de permitir que esse compreenda a relação teórico-prática por meio de reflexões críticas a serem feitas a partir de um olhar investigativo.

Se a realização desse processo formativo for comprometida, a qualidade da educação será fragilizada, especialmente na etapa da educação infantil, a qual poderá limitar-se a uma mera função de assistencialismo, quando essa ainda era tida como essencial para as crianças, na qual o estado executa apenas a “obrigação” de disponibilizar um ambiente responsável para “cuidar” das crianças enquanto os pais e responsáveis estão trabalhando (SANTOS, CARVALHO, SANTOS, 2021).

No tocante a essa questão, Kramer (1999) afirma que, o trabalho realizado nas instituições ainda não é democrático, pois, alguns apenas exercem papel assistencialista ou sanitário, e negligenciam o caráter educativo necessário para garantir o direito de cidadania, como também o desenvolvimento das crianças social e culturalmente. Porém, é necessário compreender que há uma

[...] indissociabilidade do educar e o cuidar, as instituições de educação infantil têm o papel de oferecer as condições fundamentais para satisfazer as necessidades de crescimento e desenvolvimento das crianças, promovendo a

ampliação das experiências vivenciadas por elas e a apropriação de significados e conhecimentos delas decorrente (MACHADO, 1999). O binômio educar e cuidar é uma relação revestida de dialogicidade entre os sujeitos, numa concepção transformadora e emancipadora (WEISS, 2012, p. 131).

Essa indissociabilidade da educação e do cuidado faz-se pouco presente na realidade, ainda que seja bastante discutida e defendida, devido à construção histórica que alguns(as) profissionais possuem, fazendo associação do cuidar ao caráter assistencialista de forma desvinculada do trabalho educativo. Como primeira etapa da educação básica, é na educação infantil que a criança inicia o seu contato com o ambiente escolar, é nesse momento que ela socializa, interage, faz o (re)conhecimento de si, do próximo e do mundo no qual vive. A criança precisa ser compreendida como um ser “[...] que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio das ações e das interações” (BRASIL, 2017, p. 38).

Essas são sujeitos sociais, cidadãs produtoras de cultura e histórias, possuem a sua linguagem e estão em um determinado espaço, ou seja, são ativas na sociedade e detêm direitos que precisam ser efetivados. Nessa perspectiva, é na educação infantil que a criança desenvolve seu caráter emocional, social e psicológico, pois sua capacidade de criação e imaginação estão intensificadas, por isso, nesta fase da educação, é de suma importância a realização de todas as atividades de forma lúdica e interdisciplinar, uma vez que o ser está desenvolvendo-se e se descobrindo.

O indivíduo não é uma tábula rasa, como afirma Locke (1999), e sim um ser que vive em um determinado contexto social, histórico, cultural, político e econômico, com conhecimentos prévios que devem ser mobilizados pela ação docente em qualquer etapa da educação básica. Especificamente, na educação infantil o(a) professor(a) necessita ser o(a) mediador(a) no processo de construção de aprendizagens significativas na formação desse indivíduo. Neste sentido, a educação infantil tem um papel crucial na formação das subjetividades, podendo gerar experiências positivas ou negativas.

A professora Lua (2021), em todo o momento da conversa mostrava-se preocupada e muito dedicada para com o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, pois, segundo ela

Essa etapa [...] é a mais importante. Tanto como você vai tratar eles, porque a educação infantil acho que é a base de tudo. [...] Tem que acreditar também em você que é capaz e vai conseguir, e tem que ter fé, porque se não na primeira dificuldade desiste, mas não pode desistir, se não deu certo por aqui, vá por outro caminho.

Dessa forma, percebe-se também o destaque que ela faz tanto para o como cada ação pensada vai ser percebida e sentida pelas crianças, quanto na sua compreensão de estar sempre buscando adaptar-se de acordo com o momento no qual os(as) educandos(as) estão passando, com o intuito de propor uma melhor construção de conhecimentos. Essa percepção de adaptação é um ponto relevante da conversa, visto que, além de planejar as aulas, é preciso pensar em algumas alternativas para essas porque ao trabalhar com os(as) pequenos(as), o planejamento nessa etapa da educação, em especial, torna-se passível de (re)formulação e mudanças, as quais, segundo a professora, um dos aspectos que interferem é a faixa etária dos(as) estudantes, necessitando de uma maior atenção e cuidado.

3 FORMAÇÃO E PERTENCIMENTO DOCENTE

A formação docente, seja ela inicial ou continuada, é extremamente relevante que esteja em constante sintonia e alinhada com novas práticas e (re)construção de saberes, visto que a educação não acontece somente no interior da escola, mas resulta das relações sociais e do contexto sociohistórico e cultural no qual estamos inseridos(as). Nessa perspectiva, o(a) docente está em um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, assim, a professora Lua (2021) ressalta que “[...] todo dia você está aprendendo, tem que ler e observar para poder melhorar”, ou seja, como afirma Paulo Freire (2018), o ser humano é um ser inacabado e precisa ter consciência desse inacabamento.

No que diz respeito a formação continuada, a professora destacou que apesar de não ter recebido formação pela Secretaria de Educação para realizar as aulas remotamente, ela enfatiza que “Quando tem os cursos eu faço, porque eu gosto. Às vezes tem uns cursinhos, às vezes a secretaria contrata alguém para fazer os cursos para a gente aprender outras coisas” (LUA, 2021). Nesse sentido, é importante tanto o(a) docente ter vontade de sempre buscar pelo aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, como serem mobilizados(as) por órgãos responsáveis pela educação com ofertas de congressos, cursos, debates e trabalhos pedagógicos em busca da melhoria da qualidade do ensino. Assim como aponta Kramer (1999, s/p), “[...] formação permanente exercida com condições dignas de vida e de trabalho e concebida no interior de uma política cultural sólida e consistente”, são de extrema importância no investimento e no saber-fazer da profissão docente.

Ao longo da nossa conversa com a sujeita, foi perceptível em suas falas o quanto ela ama e se sente feliz com o que faz, a profissão de professora é algo prazeroso e satisfatório. E

destaca: “Eu sempre gostei e acho gratificante, porque ser professora é uma novidade todo dia e nunca vai ser rotina” (LUA, 2021), nota-se que a docência é percebida como algo singular, a cada dia, especialmente, na primeira etapa da educação básica, em que as crianças necessitam de uma maior atenção para as suas necessidades.

No tocante ao fato da docência não ser uma rotina, observa-se ao longo dos relatos da entrevistada uma preocupação em está sempre preparada para imprevistos, a qual ressalta que é preciso ter vários planejamentos no dia, pois se não der certo com um por determinado motivo, é possível dispor de outras possibilidades. Ela também se mostra disposta a inovação em suas aulas, buscando sempre algo diferente a todo tempo, e mesmo que não tenha ajuda, dispõe-se a procurar. Assim como Nóvoa (2011) frisa, que é

através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional. (p. 22).

Posto isso, são nas ações cotidianas docentes que é possível desenvolver o sentimento de identificação e realização com a profissão. Na qual Lua (2021) destaca “porque fazer com e por amor é diferente”, acarretando em uma situação mais complexa, pois, além do amor é necessário que a classe de professores(as) se unifique com o intuito de fortalecer e valorizar-se como profissionais comprometidos(as), lutar pelo (re)conhecimento dessa comunidade perante toda sociedade, investimento adequado na educação, recursos apropriados na escola, além da estrutura escolar e outras assistências.

Diante disso, compete-se fazer um questionamento,

será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? (NÓVOA, 2011, p. 23).

Dessa forma, destaca-se que a prática docente, como salienta Tardif (2002), propicia aos(às) educadores(as), a partir das vivências dos seus saberes-fazeres, certezas referentes ao seu ambiente de trabalho, simplificando o seu envolvimento. Diante disso, a professora Lua (2021) frisa: “Eu gosto de na minha aula ficar satisfeita e de realizar muita atividade para fazer brincando, pois assim também se aprende, [...] mas mesmo assim eu puxo deles(as) para ver eles(as) progredindo[...] o(a) aluno(a) tem que aprender que tem hora de estudar e brincar”.

Nota-se no discurso supracitado, em partes, a presença do período de formação da educadora, pois, é perceptível a dissociação feita entre o estudar e o brincar, como campos

distantes, sem relação, em que a aprendizagem só é válida quando realizada de forma tradicional, ou seja, com lápis, caderno cheio, atividades no quadro e livro, dentre outras coisas. Mas, paradoxo a isso, ela também se apresenta com um desejo de transformar a realidade, exposto na exemplificação de suas ações, a qual, é no brincar, na atividade/vivência lúdica que a aprendizagem é expressiva.

A entrevistada ainda aborda:

Para mim eles(as) aprendem mais, até na música. Tanto na música quanto nas brincadeiras não tem igual não. É porque os pais cobram a escrita, que eles(as) aprendam também a escrever. Só que eu balanceio, eu coloco para brincar, mas também para escrever. Para mim aprendem de todo jeito, mas brincando aprendem mais rápido. Enquanto ele(a) acha que você está brincando, você ensina, mas tem hora de cobrar aquilo que ensinou. (LUA, 2021).

Destaca-se nesse trecho, um certo receio em modificar a estrutura educacional consolidada, devido a cobrança advinda dos(as) responsáveis e da comunidade escolar em geral, com a ideia de preparação das crianças para o futuro, mas aponta-se que é experienciando as nossas necessidades no presente, os quais nos percebemos capazes de enfrentar o futuro. Assim, Bacelar (2009, p. 28) afirma que “na verdade, o importante para a vida da criança é poder se expressar, poder brincar pelo brincar, no momento presente, tomando posse de si mesmo, motora e psicologicamente”.

É na brincadeira que a criança desenvolve a socialização, imaginação, curiosidade e a expressar-se emocional e socialmente. Concordando com Lua, “brincando aprendem mais rápido”, e isso é evidente nos relatos de suas práticas pedagógicas, mas em algumas de suas falas ela acaba dizendo o contrário por toda a pressão que lhe é atribuída, por isso ainda percebe-se a insistência na utilização de métodos tradicionais, como já mencionado.

Assim

falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Implica falar que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade (TARDIF, 2000) que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. Não só saberes, mas, também, sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação que orientam sua ação no contexto de uma sala de aula. (CRUZ, 2007, p. 192).

Outro ponto a ser reforçado é a indissociabilidade entre teoria e prática constituintes da prática docente, as quais no discurso dela são vistas como algo separado, quando diz: “[...] na teoria é uma coisa, com o que a gente estuda melhora, porque vai ter conhecimento para isso, mas na prática é totalmente diferente” (LUA, 2021).

A atividade docente precisa ser considerada e efetivada como práxis, pois, de acordo com Freire, é no desenvolvimento da ação-reflexão-ação que o(a) educador(a) e o(a) educando(a), em um processo dialético, podem transformar a si e a sociedade. Portanto, é fundamental o investimento e efetivação em formações continuadas para o(a) docente, visto que este(a) e a sociedade estão em constante processo de construção de aprendizagens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, é perceptível as mazelas existentes no campo educacional, bem como na etapa da educação infantil, em que as leis regentes para resguardar o direito à educação de qualidade para todos(as) e a função do estado em gerir políticas públicas, as quais possibilitem esse acesso de forma ampla e segura, estão sendo descumpridas, ao mesmo modo é negada a autonomia como um direito aos(as) docentes, a efetivação/participação em formações continuadas, escolha dos materiais e aportes pedagógicos para o planejamento das práticas docentes também têm sido negligenciados.

Remete-se a importância de manter como indissociável teoria e prática, uma vez que o estágio supervisionado tem promovido uma relação unívoca entre as mesmas, além de estimular uma reflexão crítica, dialética e investigativa. Assim, observa-se que esse campo desempenha uma função importante de articulação entre a universidade e a práxis feita na sala da educação infantil, bem como um locus de (re)conhecimento e (re)construção do processo de ensino-aprendizagem do(a) discente.

Destaca-se assim, o papel imprescindível do estágio para formação docente, especialmente, na etapa da educação infantil, vivenciada pelos(as) graduandos(as) do curso de Pedagogia, visto que esse é o período em que os indivíduos estão construindo as suas particularidades, sendo singular na formação humana. Reforça-se também a importância de uma formação inicial e continuada de qualidade, propiciadas pela educação pública, além da atenção especial para a relação de pertencimento desenvolvida, principalmente, na prática docente.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil** / Vera Lúcia da Encarnação Bacelar. Salvador : EDUFBA, 2009. ISBN 978-85-232-0617-8.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar em Revista** [online]. 2007, n. 29 [Acessado 26 Julho 2021] , pp. 191-205. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100013>>. Epub 19 Set 2007. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100013>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. In: **Revista Textos do Brasil**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1999. p. 01-05. Disponível em: <https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2021.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex. Consultoria de Carlos Estevam Martins e João Paulo Monteiro. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

LUA. **Entrevista Concedida pela Professora da Educação Infantil**. Lagarto/Sergipe, 2021.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Ataíde Andrade de. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 34-51, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/19827199990>>. Acesso em: 25 de jul. 2021.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Oeiras: MELO, 2011.

SANTOS, Ana Cláudia Aragão; CARVALHO, Emilly Jesus de; SANTOS, Samara Oliveira. **A Importância do Estágio Supervisionado no Processo Formativo Docente**. 2021. No prelo.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: que racionalmente, que saber, que julgamento? In: PASQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe; TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEISS, Elfy Margrit Göhring. Educação Infantil: espaço de educação e de cuidado. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Orgs.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carla da Conceição Andrade¹

RESUMO

Neste trabalho, descrevo uma estratégia de formação continuada desenvolvida pela Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Sergipe. Trata-se de um grupo de estudos criado durante o período pandêmico, intitulado Base Legal e a Organização do Ensino na Educação Profissional e Tecnológica e que teve como propósito arregimentar professores e demais profissionais atuantes na área do Ensino para aprofundar o conhecimento acerca da legislação que regulamenta a estrutura e o funcionamento do ensino no âmbito da Educação Profissional. O grupo de estudos teve início em março deste ano, durante o contexto pandêmico que resultou na virtualização das atividades acadêmicas, com o emprego do ensino remoto. Mesmo com tais limitações, compreendo que as atividades desenvolvidas contribuíram para ampliar os conhecimentos e a troca de experiências entre os participantes, além de possibilitar o fortalecimento dos princípios e das finalidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação Continuada. Legislação do Ensino. Pandemia. Ensino Remoto.

ABSTRACT

In this paper I describe a strategy of continued formation developed by the Dean's office of the Instituto Federal de Sergipe (Federal Institute from Sergipe). It's about a study group created during the pandemic times, entitled Base Legal e a Organização do Ensino na Educação Profissional e Tecnológica (Legal Base and the Organization of the Teaching in the Professional and Technological Education) and that it had the purpose of recruiting teachers and other professionals from other areas of the Education to deepen knowledge about the legislation that controls the structure and the operation of the education in the Professional Education sphere. The study group began in March this year, during the pandemic context that resulted in the virtualization of the academic activities, with the employment of the distant education. In spite of the limitations, I understand that the activities developed contributed to broaden the knowledge and the exchange of experiences between who participated, besides providing the strength of the principles and the goal of the Federal Professional, Scientific and Technological Education Network.

Keywords: Professional and Technological Education. Continued Formation. Education Legislation. Pandemy. Distant Education.

1 INTRODUÇÃO

¹ Mestra em Educação e Graduada em História pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente, é Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Sergipe.

Inúmeras vezes apresentada como responsável direta pela qualidade do ensino, a formação de professores, seja a formação inicial ou a formação continuada, ainda apresenta entraves em sua execução (GATTI, 2010; ALVARADO-PRADA, FREITAS & FREITAS, 2010). A partir da promulgação da Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ficou instituída a formação inicial em nível superior, em cursos de licenciatura plena, para a atuação na Educação Básica. Quanto à formação continuada, a Lei n. 12.056/09 estabeleceu a responsabilidade entre a União, os Estados e os Municípios.

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é a Resolução CNE/CEB n. 06/2012, que não está mais em vigor, que incentiva os sistemas e as instituições de ensino a desenvolverem ações destinadas à formação continuada de seus professores. É o disposto nessa Resolução que suscita a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do Instituto Federal de Sergipe (IFS) a pensar estratégias de formação para atender aos docentes e servidores técnicos que atuam na área do Ensino da Instituição. Além dos cursos e encontros pedagógicos já promovidos pela pró-reitoria, o órgão resolveu experimentar a criação de grupos para se aprofundar sobre temas específicos que estavam impactando o funcionamento do ensino no IFS. Assim, surgiram os chamados grupos de estudos que iriam atuar nos seguintes temas: currículo e educação integrada; tecnologias digitais e ensino remoto; e base legal e organização do ensino.

Neste trabalho, busco relatar as ações e os resultados atingidos até o momento pelo grupo que coordeno. O Grupo de Estudos sobre a Base Legal e a Organização do Ensino na EPT visa estimular o conhecimento, a discussão e o aprofundamento acerca do arcabouço legal que regulamenta a estrutura e o funcionamento do ensino no âmbito da Educação Profissional. Funciona desde março deste ano, com o intuito de reunir professores e demais servidores em encontros mensais para discussão de temas previamente apresentados. Os encontros têm ocorrido de forma virtual devido ao contexto de pandemia.

Os fatores que intencionam a escrita são: a possibilidade de compartilhar as ações do grupo de estudos, enquanto uma estratégia de formação continuada em serviço; além da necessidade de realizar uma avaliação das mesmas, na busca do seu aprimoramento e efetividade.

Organizo o trabalho em quatro partes: na primeira, que compreende esta introdução, apresento o objetivo e as motivações da escrita do texto; em seguida, descrevo os procedimentos metodológicos; mais adiante, relato as atividades desenvolvidas com o propósito de identificar os resultados atingidos até o momento. Concluo, percebendo como esta estratégia de formação contribui para ampliar os conhecimentos e a troca de experiências entre os participantes, além

de possibilitar o fortalecimento dos princípios e das finalidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

2 METODOLOGIA

Este trabalho consiste em um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado a partir das vivências da autora durante o período em que coordenou a estratégia de formação continuada denominada “Grupo de Estudos sobre a Base Legal e a Organização do Ensino na EPT”. Esta experiência ocorreu entre março e julho de 2021, em um ambiente virtual de interação, conhecido por Google Meet. Trata-se de uma abordagem qualitativa, pois “se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2004, p. 18). Ademais, a pretensão aqui exposta é registrar o significado dos acontecimentos sob a ótica da própria relatora.

Os dados analisados foram obtidos a partir da gravação dos encontros, previamente autorizadas pelos participantes. Para consubstanciar a análise, realizou-se, ainda, uma pesquisa bibliográfica sobre o tema formação continuada em serviço.

3 RESULTADO E DISCUSSÕES

3.1 Relatando a experiência

Neste tópico, descrevo as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos sobre a Base Legal e a Organização do Ensino na EPT. Utilizo como recorte os encontros ocorridos no primeiro semestre, visto que as atividades continuam acontecendo e estão organizadas por temas semestrais. São cinco encontros, cada um com a duração média de duas horas, estruturados com uma preleção inicial, seguida de debate.

O encontro inicial teve como tema “A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e a sua institucionalidade”. O objetivo do encontro foi discutir a proposta de constituição da Rede Federal e dos Institutos Federais, através da reflexão sobre a Lei n. 11.892/2008 e o Documento Base dos Institutos Federais, que traça as diretrizes e o projeto político pedagógico deste modelo educativo.

Acerca desse primeiro encontro, percebo que a discussão esteve na importância dos cursos técnicos integrados², enquanto oferta prioritária da Rede. Isso se justifica, talvez, por dois

² Os Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada são cursos ofertados na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para os estudantes que já tenham concluído o Ensino Fundamental com matrícula

motivos. Primeiro porque ao ser criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve a incumbência de desenvolver a verticalização de seus cursos. Os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e multicampi que oferecem desde a educação básica até a pós-graduação, articulando os diversos níveis e modalidades de ensino com a Educação Profissional (BRASIL, 2010). Apesar da primazia e da maneira inovadora que se comporta em suas ofertas de curso, essa pluralidade de currículos causa muita inquietação entre os professores, por terem que atuar na educação básica e no ensino superior, na mesma instituição.

O segundo motivo é causado pelas mudanças estruturais que vêm ocorrendo na Educação Brasileira, em especial, no Ensino Médio. A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n. 13.415/2017, e implantação da Base Nacional Comum Curricular vão de encontro à formação humana integral, que é a essência da proposta pedagógica defendida pelos Institutos. Dessa forma, o tema “Ensino Médio Integrado” tem sido o principal ponto de discussão em qualquer atividade que se tenha como objetivo discorrer sobre Institutos Federais, BNCC e Reforma do Ensino Médio.

O encontro seguinte aconteceu no dia 31 de março e teve como tema "Os Institutos Federais e as questões de eficiência e eficácia". O foco foi apresentar aos integrantes os processos de avaliação que os Institutos Federais sofreram ainda no momento de constituição da Rede. Para tanto, o grupo se debruçou no Termo de Acordos de Metas e Compromissos firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e os Institutos Federais, no ano de 2009. Ainda foi apresentado o texto IFs: Educação Profissional e Tecnológica brasileira reinstitucionalizada, que tratou do processo de auditoria que os institutos sofreram no ano de 2011, visando comprovar se Termo de Acordos estava sendo cumprido e como estavam os níveis de eficácia e de eficiência das instituições.

Em 28 de abril aconteceu o nosso terceiro encontro. A partir deste momento, os debates se concentraram nas mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira e que estão afetando o modelo educativo proposto aos IFs, após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Assim, neste encontro buscou-se a apropriação da Lei n. 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio.

Compreendo que o terceiro encontro serviu para consolidar a discussão iniciada no primeiro. Ao mergulhar na legislação atinente ao tema da Reforma, o grupo percebeu a necessidade de estabelecer estratégias, ou melhor, táticas de sobrevivência, pautadas em astúcias sutis

única na mesma instituição de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2021).

(CEARTEAU, 1994). Nesse sentido, a apropriação da legislação e a ampliação do debate sobre o tema foram as principais táticas apontadas pelo grupo.

Fica nítido que, ao revisar os documentos e produções, o grupo buscou fortalecer, ainda mais, em nossa comunidade acadêmica, os princípios e finalidades da Rede. Entendo isto como uma medida extremamente necessária no atual contexto em que os Institutos, as Universidades e a educação pública em geral vêm sofrendo ataques perpetrados pelo capitalismo neoliberal, que deseja uma educação mercadológica e instrumental, e pelo conservadorismo negacionista que combate toda as formas de inclusão, equidade e inovação.

É importante ressaltar, nesse momento, que essas três apresentações ficaram a cargo dos integrantes do grupo de estudos. No quarto encontro, que aconteceu em 19 de maio, a dinâmica foi modificada, para recebermos a presença de um professor de outra instituição da Rede, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), e ex-integrante da mesa diretora do Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE/CONIF).

O professor Me. Agamenon Tavares discorreu sobre o tema "As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Profissional e Tecnológica: o que permanece e o que muda na Educação Profissional?" Em sua apresentação, o professor Agamenon falou sobre o contexto histórico da EPT desde a década de 1990, apresentou os avanços ocasionados pela aprovação do Decreto n. 5.154/2004, da Lei n. 11.892/2008 e da Resolução CNE/CEB n. 06/2002 e fez um comparativo entre os conceitos e as determinações presentes na Resolução CNE/CP n. 01/2021 e os princípios constituintes da Rede Federal e também existentes na Resolução CNE/CEB n. 06/2002.

O último encontro do semestre também teve a presença de um representante de outra instituição, neste caso, a professora Dr. Livia Rezende de Cardoso da Universidade Federal de Sergipe (UFS) O tema "A Educação Profissional e a Formação Docente" aconteceu no dia 06 de junho. A professora fez uma comparação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente, a Resolução CNE/CP n. 02/2015 e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores. Assim, foi possível estabelecer as relações do que vem sendo discutido e produzido no IFS e na UFS sobre a formação de professores. O debate demonstrou a necessidade de fortalecermos o diálogo entre as duas instituições para desenvolvimento de estratégias sobre o tema.

Estas participações ampliam o nosso leque de atuação e de diálogo, visto que a participação destes profissionais intensifica a capacidade interativa do grupo e demonstra a importância da

integração como característica relevante de nossa instituição e de nossa rede. Os Institutos Federais se estabelecem enquanto rede social. Um modelo norteado pelo compartilhamento de ideias, conhecimentos e tecnologias e que visa superar a fragmentação dos saberes. A existência em rede é uma prática a ser exercida cotidianamente e os grupos de estudos são notáveis laboratórios para a consolidação dessa prática.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Aqui, busco analisar a experiência do Grupo de Estudos sobre a Base Legal e a Organização do Ensino na EPT como uma estratégia de formação continuada em serviço. Para tanto, parto do pressuposto de que a concepção que orienta esta estratégia é aquela em que os professores e demais profissionais da educação são profissionais dotados de um conhecimento específico, construído e reconstruído ao longo de suas trajetórias, conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001; TARDIF, 2014).

Nesse sentido, entendo o aprendizado constante como essencial para o exercício da nossa profissionalidade. E não apenas pelo acúmulo de cursos, técnicas e saberes. Mas também, pela reflexão crítica de nossas práticas e pela reconstrução permanente de nossa subjetividade. Esta é uma ação individual, mas que exige a presença do outro, porque requer o exercício da práxis. O profissional da educação é um profissional da interação que, ao se relacionar com o outro, seja o aluno ou o colega de trabalho, ensina e também aprende.

A formação continuada em serviço tem como alicerce a possibilidade de construção dessa rede de conhecimentos em que a formação é um processo dialógico e permanente. Como defende Nóvoa (1992, 14) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Além disso, a formação continuada em serviço contribui para o desenvolvimento de uma instituição educativa em que trabalhar e formar são atividades harmônicas e correspondentes. Nesse espaço, os profissionais são estimulados a desenvolver as suas autonomias e seus protagonismos, em favor de um processo de formação humana integral.

Mas, é preciso destacar a singularidade de desenvolver uma estratégia de formação continuada no momento em que o mundo vive em um estado pandêmico. O surgimento do novo Coronavírus, em 2020, e a sua rápida disseminação, obrigou-nos a conviver com várias restrições de deslocamento, através do incentivo ao distanciamento físico e do fechamento dos

espaços de sociabilidade, incluindo as instituições escolares. A pandemia forçou-nos a adentrar de vez no mundo virtual e as escolas tiveram que adotar o ensino remoto emergencial³.

Assim, os professores e demais servidores passaram do dia para a noite a terem suas vidas voltadas para frente das telas. Essa situação poderia ser um motivo de recusa para a participação das atividades do grupo de estudos, fato que não ocorreu, considerando a assiduidade dos participantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, busquei revisitar uma atividade de formação continuada que coordenei, enquanto técnica em assuntos educacionais da PROEN/IFS. Ao retornar para “os encontros” do Grupo de Estudos, agora com um olhar de investigação, avalio o quanto é importante a formação continuada em serviço. Suas ações colaboram, não apenas, com a aquisição de novos conhecimentos que podem resultar na melhoria da qualidade do ensino. A formação continuada em serviço fortalece a instituição escolar, na medida em que cria uma rede de compartilhamento de saberes e incentiva o surgimento de estratégias para a definição da identidade institucional.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo de em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

³ Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria n. 343, que autorizou a substituição das aulas presenciais pelo ensino por meio de tecnologias digitais. Além dessa Portaria, foram publicadas, posteriormente, as Portarias n. 345, n. 473, n. 544, além das Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n. 02/2020 e CNE/CP n. 02/2021.

redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 17 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.html. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jun. 2021.

COSTA, M. A. e COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, Ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623676506>. Acesso em: 10 set. 2021.

COSTA, P. L. de A. e MARINHO, R. J. de A. IFs: Educação Profissional e Tecnológica brasileira reinstitucionalizada. Novos e velhos desafios. FRIGOTTO, G. (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

GATTI, Bernadete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

PIRES. M. de A. CARDOSO, L. de R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série Estudos**, v. 25, n. 55. p. 73-93, 2020. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MEC. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo



CONEduc-UFS

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p.27-42, 2001.

<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>. Acesso em: 04 jun. 2021.

NÓVOA. António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

O ESTADO DA ARTE SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS

Joyce Alves da Silva¹
Livia Jéssica Messias de Almeida²

RESUMO

O presente artigo objetiva identificar as produções acadêmicas brasileiras no campo da educação que investigaram acerca da avaliação da aprendizagem a partir da concepção dos alunos, no período de 2005 a 2021. Foram pesquisadas as produções disponíveis nos periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Banco de Teses e Dissertações da Capes, na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Google Acadêmico. Em nossas análises, observamos que apesar desses bancos de dados demonstrarem uma vasta produção sobre a avaliação da aprendizagem, há uma insuficiência de pesquisas que investiguem essa temática a partir da concepção do aluno, principalmente quando estão na etapa do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Concepção do aluno. Ensino Fundamental. Estado da arte.

ABSTRACT

This article aims to identify the Brazilian academic productions in the field of education that investigated about the evaluation of learning from the conception of students, in the period from 2005 to 2021. We searched the productions available in the journals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), the Capes Theses and Dissertations Database, in the scientific electronic library online (SciELO) database and in Google Scholar. In our analyses we observed that although these databases demonstrate a vast production on the evaluation of learning, there is a lack of research that investigates this theme from the student's conception, especially when they are in the elementary school stage.

Keywords: Evaluation of learning. Students' perception. Elementary school. State-of-the-art.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem trata-se de uma temática que, constantemente, ocupa um espaço significativo nas discussões educacionais, devido a sua importância para o processo de

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: joycealves@academico.ufs.br.

² Professora Adjunta do Departamento de Educação de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: livia.ljma@gmail.com.

ensino-aprendizagem ou mesmo pelas políticas de avaliação desenvolvidas pelo Estado brasileiro para constituir índices estatísticos. Por isso, há uma extensa produção acadêmica sobre a temática que se expressa na forma de artigos publicados em periódicos, teses e dissertações. Segundo Saul (2007, p. 28), “avaliação é, e sempre será um tema relevante e atual. A sua relevância e atualidade decorre do fato de que avaliação faz parte do cotidiano de nossas vidas.”

Entretanto, muitas vezes, tem-se em nosso sistema educacional a avaliação como ‘vilã’ do processo educativo, cujo principal papel é excluir os alunos com dificuldades e selecionar os melhores e mais ‘inteligentes’, além de ser um instrumento de autoritarismo do professor, provocando o desinteresse pelas aulas nos estudantes. Hoffmann faz a seguinte afirmação:

A contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo da sua história de vida como aluno e professor. “[...] É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestaram pelo discurso. Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “ressignificar” para a avaliação e desmistificando-a de um fantasma de um passado ainda muito em voga. (HOFFMANN, 2005, p. 12)

Diante do exposto, podemos afirmar que o processo avaliativo tem relação direta com o significado que o professor construiu sobre avaliação da aprendizagem ao longo de sua trajetória. Desse modo, quando o processo avaliativo é classificatório, contribui para a desmotivação e desinteresse dos alunos, provocando a falta de estudo e, muitas vezes, o abandono escolar. Moretto (2014, p. 119) afirma que “a avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.”

Dessa forma, entendemos que para construir novos caminhos é necessário ouvir todos que fazem parte do processo, pois professores e alunos são os atores do processo de aprendizagem. Entretanto, os estudantes costumam ser menos ouvidos, sendo uma das partes diretamente envolvidas e um contributo indispensável para refletir e compreender a avaliação. Além disso, a maneira como as crianças compreendem a avaliação pode influenciar as suas visões sobre a escola como um espaço de aprendizagem ou como um espaço de frustração e medo.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi identificar as produções acadêmicas que contemplem estudos acerca da avaliação da aprendizagem a partir da concepção dos alunos. Assim, indicamos que a maioria das pesquisas que conseguimos abarcar no processo de

investigação foram voltadas para analisar a concepção dos professores e são poucas as produções que focalizam as concepções dos alunos. Essa constatação emergiu das análises construídas a partir da coleta dos bancos de dados em que essas publicações foram divulgadas.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa foi feito um levantamento dos trabalhos disponibilizados no Portal de Periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na base de dados da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), no Google Acadêmico e no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2005 a 2021. É importante destacar que, utilizamos descritores diferentes em cada base de dados a fim de encontrar mais trabalhos. Assim sendo, na Capes e na SciELO utilizamos: “avaliação da aprendizagem”, “concepção do aluno”, e “percepção do aluno”; no Google Acadêmico: “avaliação da aprendizagem na concepção dos alunos”, e “o que pensam os alunos sobre a avaliação da aprendizagem?” Após selecionar as pesquisas, partimos para a leitura dos resumos, já que estes permitem traçar o perfil das produções que versam sobre a avaliação da aprendizagem na concepção dos alunos e também nele estão contidas todas as informações mais pertinentes que caracterizam uma pesquisa.

Inicialmente, foi realizado um levantamento nas bases de dados, buscado temas que versam sobre a temática avaliação da aprendizagem a partir da concepção do aluno. No Portal de periódicos da Capes usando os dois descritores “avaliação da aprendizagem” e “concepção do aluno” surgiram 931 trabalhos acadêmicos, e com a aplicação do refinamento para a “Área da educação”, encontramos 101 pesquisas. Concernente à temática “Avaliação da aprendizagem na concepção dos alunos”, apenas três estudos fizeram referência.

Na base de dados da SciELO os estudos foram localizados através da busca avançada, usando três descritores “avaliação da aprendizagem”, “concepção do aluno” e “percepção do aluno” e, data de publicação envolvendo os últimos 16 anos (2005 a 2021). Desse modo, foram encontrados 16 trabalhos, no entanto, com a leitura dos títulos, apenas um correspondeu ao nosso objeto.

No Google acadêmico, a fim de buscar os estudos correspondentes aos nossos objetivos, foram utilizados os seguintes termos de pesquisa: “avaliação da aprendizagem na concepção dos alunos”, “o que pensam os alunos sobre a avaliação da aprendizagem”. Aplicou-se o filtro

de idioma (português) e data de publicação entre 2005 e 2021. Desse modo, foram encontrados três estudos.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os descritores: “Avaliação da aprendizagem” *and* “Concepção do aluno”, no campo de busca “assuntos”, por meio da opção “todas as palavras”, apareceram 30380 trabalhos. Após o refinamento para a área da educação e período esse número reduziu-se a 400, entretanto, com a leitura dos títulos, apenas um estudo correspondia a nossa pesquisa.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ENCONTRADAS

Como citado na metodologia, utilizando os descritores mencionados e após a leitura dos resumos, foi possível encontrar oito pesquisas, sendo três na Capes Periódicos, uma no Banco de Teses e Dissertações da Capes, uma na SciELO e três no Google Acadêmico. Os quadros 01 e 02 apresentam os artigos, dissertações e teses que foram analisados nesta pesquisa.

Quadro 1 - Trabalhos publicados na base de dados da Capes

Ano	Trabalhos	Autor(a)	Tipo
2016	Avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva dos alunos	Lucy Aparecida Gutiérrez de Alcântara et al.	Artigo
2021	Avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado: análise documental e percepções dos estudantes	José Davison da Silva Júnior, Valquíria Farias Bezerra e Maria Luana Lopes de Oliveira	Artigo
2012	Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar	Damir Saleto Galeazzi Forner e Maria Teresa Ceron Trevisol	Artigo

Fonte: Dados da pesquisa/Capes Periódicos

O artigo “Avaliação da aprendizagem na perspectiva dos alunos”, de Alcântara et al (2016), identificou as possíveis relações entre as práticas de avaliação e seus efeitos na vida escolar dos alunos de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, bem como refletiu sobre os diversos instrumentos avaliativos que possibilitam efetividade nos processos de ensino e aprendizagem. As pesquisadoras utilizaram um questionário como instrumento de coleta de dados. De acordo com as autoras, as respostas dos alunos demonstraram uma variedade de sentimentos, o que possibilitou a análise dos dados por meio de seis categorias: sentimentos;

preocupação com a recuperação; dificuldade em calcular; cobrança dos pais; esquecimento e distração; avaliação da aprendizagem.

O texto “Avaliação da aprendizagem no Ensino Médio Integrado: análise documental e percepções de estudantes”, de Júnior, Barbosa e Oliveira (2021), buscou compreender a avaliação da aprendizagem a partir das percepções de estudantes do Ensino Médio Integrado. A pesquisa de cunho qualitativo teve como etapas a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas examinadas através da análise de conteúdo. Os autores observaram a existência de uma avaliação que tenta superar a concepção tradicional por meio de práticas. Entretanto, ainda existiam avaliações tradicionais com foco na mensuração e consequente classificação dos estudantes.

No estudo “Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar” produzido por Forner e Trevisol (2012), apresentou-se os significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar do aluno do ensino fundamental, no entendimento dos pais, professores e alunos. De acordo com os autores, o resultado da pesquisa demonstrou que todos os sujeitos entendem a avaliação como valorização de notas, provas e testes; comparação, classificação e seleção dos alunos. Dessa forma, afirmam que

“os pais entendem a avaliação da aprendizagem escolar como um indicador do sucesso dos filhos no futuro; os professores entendem a avaliação da aprendizagem escolar como componente curricular de natureza complexa e de caráter normativo que os leva a transitar entre a lógica do processo e a do resultado; os alunos entendem a avaliação da aprendizagem escolar como cobrança de conteúdos e comportamentos por meio de métodos e procedimentos contraditórios que podem afetar sua vida, dentro e fora da escola, agora e no futuro” (p. 243).

Diante das leituras dos resumos dos trabalhos encontrados na Capes periódicos foi possível identificar que são mínimas as produções voltadas para compreender as concepções dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem e, são ainda menores as pesquisas feitas com crianças, pois dos trabalhos encontrados dois foram feitos com alunos do Ensino Médio e apenas um com alunos do Ensino Fundamental.

Na base de dados da SciELO foi possível encontrar apenas um trabalho referente à temática “avaliação da aprendizagem na concepção do aluno”, sendo este um artigo publicado em 2009, conforme apresentado o quadro 01.

Quadro 2 - Trabalho encontrado na base de dados da SciELO

Ano	Trabalho	Autor	Tipo
2009	Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar	Sérgio Antônio da Silva e Leite Samantha Kager	Artigo

Fonte: Dados da pesquisa/SciELO

No artigo, Leite e Kager (2009) discutiram os efeitos aversivos das práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem escolar nos alunos do último ano do Ensino Médio. Os autores apontaram a avaliação diagnóstica como alternativa para o trabalho pedagógico dos professores, no sentido de buscar não só o avanço cognitivo dos alunos, mas propiciar condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os conteúdos escolares.

Na base de dados da SciELO encontramos a menor quantidade de produções, pois apenas um estudo aborda a concepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem e, ainda assim, eram alunos do Ensino Médio. Portanto, existe uma insuficiência de produções que focalizam na concepção dos estudantes sobre a avaliação da aprendizagem e, especialmente, com os alunos do Ensino Fundamental.

No Google acadêmico localizamos três pesquisas referentes à temática em discussão: um artigo e duas dissertações de mestrado.

Quadro 3 - Trabalhos encontrados no Google Acadêmico

Ano	Trabalho	Autoras	Tipo/Instituição
2017	O que pensam os estudantes de ensino fundamental sobre a avaliação da aprendizagem?	Adállyda Messias Alves	Artigo
2006	O que dizem os alunos sobre a avaliação escolar?	Beatriz Pedro Cortese	Dissertação/USP
2011	O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens	Enilvia Rocha Morato Soares	Dissertação/UnB

Fonte: Dados da pesquisa/Google Acadêmico

Alves (2017) no seu artigo “O que pensam os estudantes do ensino fundamental sobre a avaliação da aprendizagem?”, analisou as percepções de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Samambaia – Distrito Federal – sobre as influências da avaliação feita pela professora sobre a escola. Para a realização da pesquisa, a pesquisadora utilizou um questionário e a análise do projeto político e pedagógico da escola, o que possibilitou mostrar que avaliação dita em documentos oficiais perpassa com outro olhar para as crianças do 3º ano.

Na dissertação “O que dizem os alunos sobre a avaliação da aprendizagem?”, Cortese (2009), analisou os sentidos produzidos pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental sobre a avaliação da aprendizagem. Para isso, foram utilizadas as concepções desenvolvidas por

estudiosos do cotidiano escolar, entre eles José Mario Azanha e Marli André. Dessa forma, os sentidos produzidos pelos alunos foram divididos em sete blocos intitulados: ideias a respeito da palavra avaliação; ponderações a respeito de quanto e como as crianças percebem a avaliação das educadoras; em que momento e quem os alunos sentem-se autorizados a avaliar; reflexões das crianças sobre a objetividade e a neutralidade das práticas avaliativas; às razões que, supostamente, movem as preferências das professoras por determinados alunos; as representações dos entrevistados a respeito do impacto da avaliação escolar para as relações presentes e futuras; como os alunos justificam o próprio desempenho e o de seus colegas.

A dissertação de Soares (2011), intitulada como “O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens” objetivou compreender o papel ocupado pelo dever de casa no processo de avaliação da aprendizagem, de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal. O estudo trouxe as percepções de professores, pais e alunos em relação à prática do dever de casa. Para a realização da pesquisa foi feito grupo focal, entrevistas e ampliação de questionário. Constatou-se divergências de opiniões entre pais, alunos e professores. A pesquisadora percebeu também que por ser concebido como uma extensão da escola, o gosto dos alunos pelo dever de casa, assim como pela escola, tende a decrescer à medida que avançam os anos escolares.

Na plataforma do Google Acadêmico foi onde mais encontramos pesquisas que trazem a concepção das crianças sobre a avaliação da aprendizagem, pois todas as pesquisas foram feitas com alunos do Ensino Fundamental. Entretanto, ainda assim, podemos afirmar que são poucas as produções voltadas a investigar as percepções dos alunos sobre avaliação da aprendizagem.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes foi encontrado somente uma Dissertação publicada em 2017, conforme mostra o quadro 04.

Quadro 4 - Trabalho encontrado no banco de teses e dissertações da Capes.

Ano	Trabalho	Autora	Tipo/instituição
2017	Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças no ciclo de alfabetização	Vanessa Herculina de Sobral	Dissertação/UFPE

Fonte: Dados da pesquisa/Capes.

A dissertação de Sobral (2017), tratou da atribuição de sentidos por crianças à avaliação da aprendizagem com base na experiência de formação do Ciclo de Alfabetização em uma escola pública de um município da Região Agreste Central de Pernambuco. Para tanto, foram

realizada entrevistas narrativas com as crianças. Como resultado da pesquisa, a pesquisadora identificou que, embora a política de Ciclos proponha a avaliação com a natureza formativa, as narrativas das crianças mostraram indícios que apontavam para a predominância da perspectiva classificatória.

Por fim, no Banco de Teses e Dissertações da Capes encontramos alguns trabalhos que traziam a concepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem, no entanto, a maior parte desses trabalhos não tinha o foco na educação básica, eram pesquisas feitas com alunos do ensino superior. Dessa forma, apenas um estudo correspondia ao nosso objeto, mostrando que há uma insuficiência de pesquisas que trazem essa temática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo o exposto, a partir do desenvolvimento desse trabalho, foi possível fazer um levantamento em diferentes plataformas de pesquisas acadêmicas sobre as concepções dos alunos acerca da avaliação da aprendizagem. Evidenciamos que em todas as plataformas pesquisadas existe uma insuficiência, pois na Capes periódicos encontramos apenas três artigos, na base de dados da SciELO, apenas um estudo abordava a temática em discussão e, no Google Acadêmico, somente três pesquisas. Desse modo, consideramos que existe a necessidade de intensificar as pesquisas sobre avaliação da aprendizagem que traz para discussão as concepções dos alunos.

Nesse sentido, a avaliação é um processo que envolve vários atores e os alunos são uma das partes diretamente envolvidas, portanto, é necessário escutar a “voz dos alunos”, pois esta voz, habitualmente, é menos ouvida quando fala-se de avaliação, sendo um contributo importante para refletir e compreender a avaliação e sua complexibilidade.

Portanto, a realização desta pesquisa evidenciou que o foco dos estudos em avaliação da aprendizagem está voltado a concepção dos professores. Espera-se, que ao estudar essa temática, os pesquisadores contribuam para as concepções dos alunos, tema ainda tão pouco explorado, principalmente quando esses alunos ainda são crianças.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Lucy Aparecida Gutiérrez de et al. Avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva dos alunos. **Interfaces da Educ**, Paranaíba, v.17. n. 20, p.07-21, 2021.

ALVES, Adállyda Messias. O que pensam os estudantes do Ensino Fundamental sobre a avaliação da aprendizagem escolar. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE EXTENSÃO

UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO CENTRO OESTE. IX. Goiás. **Anais**. Goiás: Rio Verde, 2018. p. 01 -06

CORTESE, Beatriz Pedro. O que dizem os alunos sobre a avaliação escolar? **Estudos em Avaliação**, v.17, n.35, p.69-102, set/dez. 2006.

FORNEA, Damir Salete Galeazzi; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar. **Roteiro**, Joaçaba, v.37, n.2. p.243-264, jun./dez. 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mitos e desafios: uma perspectiva construtivista**. 35 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JUNIOR SILVA, José Davison da; BARBOSA, Valquíria Farias Bezerra; OLIVEIRA, Maria Luana Lopes de. Avaliação da aprendizagem no Ensino Médio integrado: análise documental e percepção dos estudantes. **Ensino Em Re-vista**, Uberlândia, v. 28, p.1-25, 2021.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem. **Ensaio. Aval. Pol. Publ. Educ**, Rio de Janeiro, v.17, n.62, p. 109-134, jan./mar. 2009.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SAUL, Ana Maria. Referencias Freirianos para a prática avaliativa. **Revista de educação PUC**, Campinas, n. 25, p.17-24, nov. 2008.

SOARES, Enilva Rocha Maroto. **O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens**. (Dissertação de Mestrado). Brasília – DF: Universidade de Brasília, 2011.

SOBRAL, Vanessa Herculina. **Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças no ciclo de alfabetização**. (Dissertação de Mestrado). Caruaru – PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

**O SUJEITO PESQUISADOR E A FORMAÇÃO HUMANA NA
CONTEMPORANEIDADE: O ENTRAR NA PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E
O COSER DOS PRIMEIROS COMPONENTES CURRICULARES**

Jociane Cajado da Silva¹
Ana Paula Silva da Conceição²

RESUMO

Este trabalho parte de uma compreensão interdisciplinar dos primeiros componentes curriculares por mim cursados no mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEduC/UNEB, em 2021, e sua relação com meu objeto de pesquisa - gestão lúdica de uma brinquedoteca universitária e a formação humana. Dessa forma, o objetivo principal é investigar o sujeito pesquisador e a formação humana na contemporaneidade com base nos primeiros estudos no intuito de melhor guiar minha compreensão sobre as Ciências Sociais no contexto contemporâneo e o ser pesquisador neste processo. A metodologia perpassa por uma pesquisa qualitativa, com abordagem no interacionismo simbólico, buscando os entrelaces entre os componentes e a construção de sentido coletivo dos textos como indicativo de subsídios para minha pesquisa. Assim, os resultados obtidos retratam o potencial dialógico dos componentes curriculares do Programa e a contribuição do mesmo para a formação humana contemporânea do sujeito pesquisador.

Palavras-chave: Educação. Contemporaneidade. Formação. Subjetividade.

ABSTRACT

This work starts from an interdisciplinary understanding of the first curricular components taken by me in the master's, at PPGEduC/UNEB, in 2021, and its relationship with my research object - playful management of a university toy library and human training. Thus, the main objective of this paper is to investigate the research subject and the human formation in contemporaneity, based on the first studies of the subjects studied in order to better guide my understanding of the social sciences in the contemporary context and being a researcher in this process. The methodology permeates a qualitative research, with an approach to symbolic interactionism, seeking the intertwining of disciplines and the construction of a collective sense of the texts studied as an indication of contribution to my master's research. Thus, the results obtained in the research portray the dialogic potential of the curricular components of the Program and its immeasurable contribution to the contemporary human formation of the researcher subject.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Graduação em Secretariado Executivo Trilíngue pelo Centro Universitário da Bahia (2006) e Pós-Graduação em Psicopedagogia Escolar e Clínica pela FSBA (2010). Analista Universitária, Brinquedista e Responsável Técnica pela Brinquedoteca Universitária Paulo Freire – DEDC I/UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa FORINLEJA/UNEB. josycajado10@gmail.com.

² Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faced, na Universidade Federal da Bahia (2009), atualmente realiza a pesquisa de Pós-doutorado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, no Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia na Graduação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEduC- DEDC I-UNEB, Linha LPq2, Líder do Grupo de Pesquisa FORMACCEINFÂNCIA LINGUAGENS E EJA-FORINLEJA do DEDC I-UNEB. apsconceicao@uneb.br

Keywords: Education. Contemporary. Formation. Subjectivity.

1 INTRODUÇÃO

A entrada no mestrado foi um sonho desejado há algum tempo, quando ainda iniciava minha atuação como servidora pública. Ao entrar no PPGEduc/UNEB, em 2021, despertou-me questões sobre quem sou e o que eu quero ser. A construção do Memorial como requisito do processo seletivo já nos faz refletir sobre tudo que construímos de aprendizado em nossa vida e poder perceber o quanto vamos evoluindo, os caminhos trilhados, nossa formação inicial e continuada, os desafios, os acertos e desacertos, a busca por sentido do nosso ser e fazer nos coloca numa posição de reflexividade e inquietações no mundo contemporâneo, fortemente linkados às nossas experiências de vida e à formação.

A ideia de ser pesquisador, até então “superficial”, foi aos poucos tomando forma. A cada leitura, a cada aula, a cada diálogo com os grupos dos diferentes trabalhos, o verdadeiro sentido do que é pesquisar foi se constituindo como a costura de uma peça de roupa – me remeto ao costurar, pois minha mãe é costureira, ama o que faz e constrói peças belíssimas, mas como todo projeto arquitetado, vez ou outra é preciso parar, pensar e muitas vezes refazer até encontrar o ponto certo da costura. Nesse coser se vislumbra a ideia de uma roupa ou peça, a imagem sobre o que queremos é construída, mas a cada movimento de pinça, o trabalho vai se construindo e seu produto final é endereçado a si próprio e a outros.

É o mesmo caso do projeto de pesquisa. Partirmos do que nos inquieta, de um problema a resolver e nesse emaranhar de conhecimentos construídos, descobrimos o quanto o valor da escuta do que o outro tem a dizer nos interessa. É subjetivo. O que procuramos investigar, para daí poder construir coletivamente sentido. Há muitos fenômenos sociais que requerem mudança e tem perspectiva de contribuição com os pares. É o que AmatuZZi (2006) sabiamente nos revela, quando traz que “[...] pesquisar a subjetividade enquanto tal não é simplesmente produzir conhecimentos sobre ela, mas aproximar-se experiencialmente dela para só depois produzir um discurso expressivo” (AMATUZZI, 2006, p. 95). Ou seja, se faz necessário que o pesquisador mude seu ponto de vista para uma ciência outra, mais humana e sensível, que lhe permita ser tocado pela subjetividade do outro, construindo sentido.

Assim, meu processo formativo inicial no PPGEduc foi costurado a partir de uma compreensão interdisciplinar dos primeiros componentes curriculares no mestrado, revelando-se uma experiência formativa que, como bem nos diz Macedo (2012), “sempre dirá algo ao

currículo, *provocações profanas* ao príncipe imaginamos” (MACEDO, 2012, p. 68). Em consonância, possibilitou fazer uma relação com meu objeto de pesquisa que, além da gestão lúdica de uma brinquedoteca universitária, busca sentido a esta ação como formação humana.

Por atuar em uma brinquedoteca pública e universitária que atende, principalmente, escolas das Redes Municipais e Estaduais e contribui com a formação de um grande número de estudantes universitários, proponho a investigação da ludicidade na adultez imersa no ser e no fazer da equipe gestora da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire/UNEB.

O desejo de fazer parte deste Programa surgiu da imersão nas ideias sobre formação de profissionais que possam contribuir com transformações de realidades educacionais no território baiano, uma vez que por nós, da referida brinquedoteca, foi iniciado um movimento multicampi, a qualificação do processo educativo, a multirreferencialidade e o desenvolvimento humano. Segundo Conceição (2009), os atores sociais, em sua inquietude pessoal e profissional, dão voz aos problemas dos grupos sociais através dos ditos e não ditos dos processos formativos e assim, diante desta proximidade, a preferência pela Linha de Pesquisa II - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador nasceu da necessidade de uma melhor compreensão sobre o que me inquietava – a relação da gestão da brinquedoteca que atuo com a ludicidade e a formação humana.

Assim, o intuito é melhor guiar minha compreensão enquanto sujeito pesquisador sobre as ciências sociais no contexto contemporâneo e a formação humana construída com base na costura dos primeiros estudos das disciplinas cursadas no PPGEduC – duas Obrigatórias: “Bases Filosóficas da Contemporaneidade” e “Pesquisa em Educação”; uma Específica da Linha II – “Educação, Subjetividade e Formação”; e uma Optativa que resolvi pegar, pois casava perfeitamente com meu objeto de pesquisa – “Psicanálise e Educação”.

Nesse contexto, este estudo retrata a importância do tema, dando margens para estudos posteriores através dos resultados obtidos, considerando o potencial interdisciplinar dos componentes curriculares do Programa para a formação humana contemporânea do sujeito pesquisador, revelando o aporte teórico e sensível do PPGEduC.

2 O COSTURAR “TECIDOS LETRADOS”

A abordagem epistemológica deste escrito será baseada no interacionismo simbólico, utilizando como metodologia uma pesquisa qualitativa em busca dos entrelaces dos componentes curriculares cursados no primeiro semestre do PPGEduC e a construção de

sentido coletivo dos textos estudados em classe e nos grupos de trabalho como indicativo de contribuição para minha pesquisa de mestrado. Como destaca Dantas (2008): “Paulo Freire já alertava que a formação é um fazer que se faz constantemente na ação, nunca se dá por mera acumulação, é uma conquista mediante muitas ajudas, dos professores, dos livros, das aulas, dos computadores, das trocas com os colegas, da experiência refletida” (DANTAS, 2008, p. 122).

Além do interpretar o entrelace entre os componentes curriculares, a relação com o outro permitiu vislumbrar algo mais potente. Foi com base nos símbolos e significados gerados nestas relações, que tudo foi possível ser construído. E esta é a lógica do interacionismo simbólico conforme Amado nos diz: “As interações sociais são ‘ações conjuntas’ (*joint actions*) que se elaboram no tempo mediante a conjugação dos atos dos diferentes atores.” (AMADO, 2014, p. 85)

Foi nos dado o direito da interpretação da situação e autonomia de construirmos algo coletivo e essa essência ninguém pode nos tirar. Essa construção coletiva do conhecimento nos coloca como fundadores da nossa própria história e isso é muito belo de perceber, pois,

[...] a influência mútua entre os diferentes intervenientes numa dada situação não se faz por um processo de estímulo-resposta [...], a interpretação que cada membro do grupo elabora a partir dos dados oferecidos e recolhidos na situação criada, interpretação esta que também tem a ver com a história pessoal de cada um, com o estatuto e papel que se desempenha no interior do grupo, com o tipo de comunicação utilizada, entre outros fatores. (BLUMER, 1992; MARC E PICARD, S/D; LAPASSADE, 1994, apud, AMADO, 2014, p. 86).

Nesse contexto, foi com base na dinâmica dos pareceres no componente curricular Pesquisa em Educação que sentimos de perto a dor e delícia de ler, opinar, compreender e sentir o projeto do outro; foram os sinais de leitura de Bases Filosóficas que experimentamos retirar a polpa dos textos e assim sintetizar e dialogar nossas dúvidas e sentimentos em busca de um campo de lucidez; foi a escrita de resenhas na Psicanálise e Educação que nos permitiu aprofundar as temáticas e levantar críticas sobre os textos; e foi na oportunidade das trocas experiências relacionadas a respeitáveis leituras nas aulas de Educação, Subjetividade e Formação que descobrimos o quanto somos formados na relação com o outro, nos ambientes em que vivemos e de quanto tudo isso é importante para o nosso reconhecimento e crescimento pessoal e profissional.

Prestar atenção a essas práticas pedagógicas, como já dizia Larrosa (1994), é perceber como elas são estabelecidas, reguladas e modificadas nas relações do sujeito consigo mesmo, constituindo a experiência de si. É sair de uma educação objetiva imposta socialmente há anos

e passar para uma educação subjetiva, que diz não ao capitalismo, que deseja uma outra globalização como preconiza Santos (2000), que nos dá a possibilidade de recriá-la, reconstruí-la, ou melhor, criar uma nova globalização, uma nova civilização planetária, na qual só será possível quando nos permitirmos passar do pensamento único à consciência universal, valorizando o indivíduo e contribuindo, conseqüentemente, com o aprimoramento da natureza humana.

A oportunidade de fala e de escuta sensível permearam todo esse caminhar no primeiro semestre no PPGEduC e assim nos encontramos com nós mesmos, com nossos medos, desafios, angústias e com a beleza e pureza da construção do conhecimento, da formação humana, da alteridade como pilar das relações, pois esses aprendizados nós levaremos para a vida, para encarar com mais propriedade e profundidade nossa condição social e política em busca de melhorias na contemporaneidade e com nosso objeto de pesquisa, ou seja,

[...] aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (LARROSA, 1994, p. 18)

No meu caso, mais especificamente, que vim de um lugar do pensar – agir – refletir em ações extensionistas ao longo de 09 anos, foi ver minha mãe angustiada com minha labuta diária com os estudos, na ânsia da compreensão e ao mesmo tempo do deleite que ela nos proporciona com a descoberta e tentar costurar todos esses “tecidos disciplinares” coloridos e cheios de interrogações que muitas vezes dão nó literalmente no nosso juízo. Mas que com calma, paciência e entrega vai se desnodando e se alinhando novamente em um circuito contínuo até a ponta da agulha, que se não tivermos cuidado, ela retornará a dar nó, mas que o se conformar com esses processos no costurar é demonstrar maturidade e consciência de uma ciência viva, qualitativa e incompleta, pois somos seres desejosos e como tal, estaremos submersos nessa eterna incompletude.

Isso é formação humana, é sujeito pesquisador, é construção de conhecimento que dialoga com a figura do pesquisador qualitativo, sinalizando que este deve ter atenção ao contexto no qual a pesquisa se realiza, que “[...]deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam, [...] o próprio pesquisador se constitui no instrumento principal que, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela.”. Além disso, é identificado o caráter interpretativo, sensível e reflexivo, ou seja, “[...] dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam sua atuação.” (ESTERBAN, 2010, p. 129

e 130). É perceber que assim como minha mãe costura tecidos de pano, eu passei agora ainda mais a costurar “tecidos letrados”. Talvez esta relação lhe dê um pouco mais de acalento e amenize sua angústia ao me ver sempre dedilhando e com o olhar fixo nos escritos e computador.

3 O COSER DOS PRIMEIROS COMPONENTES CURRICULARES

O conceito de mundo contemporâneo, como assim fui conduzida a compreender o cenário político, cultural, identitário, econômico e social atual nos remete a um contexto nada favorável ao que almejamos enquanto sujeitos do desejo por um mundo melhor, mais humano e igualitário, livre das opressões, dos preconceitos, da desigualdade social, das guerras, da pobreza, da corrupção e de tantos outros males que o ser humano foi construindo ao longo de sua existência. Segundo Santos (2000), ao tratar a interpretação desse dinamismo contemporâneo permeado por crises nas esferas econômica, social, política e cultural, cujas ideologias e discursos trazem a realidade vivida por grande parte das nações, nos mostra um duro progresso técnico atual, onde a mídia nos conduz a olhar verticalmente, os pobres ficam mais pobres e os ricos mais ricos, pois a ditadura da informação e a do dinheiro permite apenas que os atores com mais posses dessa sociedade utilizem essa técnica em seu benefício próprio, marginalizando a classe trabalhadora. Se trata na verdade de uma tentativa empírica e simbólica de construção de um único espaço unipolar de dominação, ou seja, é o capitalismo configurado historicamente na busca por uma unidade técnica e uma convergência de normas.

Diante disso, de uma explanação tremendamente real, apresentada pela disciplina *Bases Filosóficas da Contemporaneidade*, é que vislumbro ainda mais interrogações no meu caminhar. O horizonte que encaramos e refletimos durante as aulas nos fez entender a complexidade da história política, social e econômica do processo civilizatório da humanidade trazendo idas e vindas, aprimoramentos e deslizes em busca de um bem comum, mas não para todos na maioria das vezes e sim apenas para a elite, para os detentores do poder e nessa lógica “[...] historicidade significa o conhecimento sobre o passado como um meio de romper com ele — ou, ao menos, manter apenas o que pode ser justificado de uma maneira proba. A historicidade, na verdade, nos orienta primeiramente para o futuro” (GIDDENS, 1991, p. 49). Assim, pensar no passado com vistas ao futuro é perceber que a fragilidade do proletariado é cada vez mais acentuada com a globalização e o totalitarismo e a crescente do capitalismo.

Contudo, o mal-estar da civilização, como já nos sinalizava Freud em 1974, se perpetua até hoje. Continuamos a viver na eterna busca pelo prazer sem querer levar em consideração que o desprazer sempre fará parte do desejo, da subjetividade na Modernidade embebecida por um sistema religioso que nos faz acreditar piamente na felicidade e afastamento da tristeza, como ele bem destaca: “caminhos muito diferentes podem ser tomados nessa direção, e podemos conceder prioridades quer ao aspecto positivo do objetivo, obter prazer, quer ao negativo, evitar o desprazer. Nenhum desses caminhos nos leva a tudo o que desejamos” (FREUD, 1974, p. 13). E continuamos mais além, na incerteza até do grau de evolução próspera social, quer seja pela herança iluminista, moderna, pós-moderna, transmoderna, contemporânea e tantas outras, como nos faz refletir Ornellas:

As últimas décadas do século XX foram marcadas pela falta de pulsão na palavra do outro; pode-se afirmar o anúncio de certo desenho que tem forma e cor de ceticismo. A palavra utopia que foi enodada pelo real, simbólico e imaginário do contexto ocidental, desde a Revolução Francesa, saiu da letra escrita, da letra falada e da luta do sujeito no mal-estar da civilização. O ideário de felicidade prometida pelo Iluminismo, o qual o sujeito teria a condição de organizar uma sociedade próxima da igualitária, desde quando pudesse ter o domínio da razão modelada na ciência, obscureceu e esse fato parece expressar o desamparo em que o sujeito se vê enredado. (ORNELLAS, 2019, p. 52)

São conceitos advindos de um pensar social, de determinadas conjunturas sentidas, refletidas e escritas pelos intelectuais que sabiamente e filosoficamente nos fazem enxergar de forma crítica e mais profunda, pelos seus livros e manifestos, em que mundo vivemos e que para Giddens (1991) ainda nem na pós-modernidade chegamos. Esse nos diz que é nítido algumas nuances com relação a urgência de outros modos de vida e organização social bem diferentes das nos apresentadas pela radicalização da modernidade, que se mostra perturbadora e ao mesmo tempo significativa, no qual seus traços mais eminentes “nos levam a um novo e inquietante universo de experiência” (GIDDENS, 1991, p. 51).

Partindo dessa inquietude e das experiências, trago a relação próxima ao componente curricular *Educação, Subjetividade e Formação*, que nos leva a compreender os processos de subjetivação na contemporaneidade, quer seja na escola, quer seja na vida, pois ambas andam juntas, não existe formação sem história de vida e nesse processo estão diretamente relacionadas as novas formas de nos submetermos a alguém, através da violência ou por obrigação, no cenário mundial capitalista, no qual, segundo Lyotard (2009), a sociedade ao penetrar na idade pós-industrial, as culturas na dita pós-moderna e a multiplicação de máquinas informacionais transformam a noção do saber e a circulação dos conhecimentos. São as flexibilidades

subjetivas envoltas nas crises de resistência das formações contemporâneas, nos permitindo dialogar com os atuais desenhos de poder político - incluindo a configuração do saber como mercadoria, na esperança de proporcionar aos atores envolvidos um desenvolvimento mais humano, integral, com vistas a alteridade e a ética, como pontua Santos,

[...] o problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia. (SANTOS, 2000, p. 57)

É nossa condição humana sendo mais valorizada e melhor atribuída como direito de posse, mediante um despertar. Nós somos a política, nós somos os atores e autores da sociedade e assim devemos lutar com consciência cada vez mais por justiça social, pelo que nos é de direito e que muitas vezes nos acomodamos ou simplesmente desacreditamos em um mundo mais igualitário diante de um cenário político extremamente caótico e que nos afasta do afeto até com nossos próximos. Por isso, precisamos resistir, pois estão nos tirando o melhor que temos dentro de nós, estão nos tirando a esperança, o desejo, o afeto e a união. Estão querendo nos tirar a coragem, a crítica e o pensar reflexivo quando jogam de forma perversa e desleal com a educação, quando não permitem nos escutar ou fingem que nos escutam, quando fecham os olhos para a realidade dos nossos professores, estudantes e comunidade, quando não nos colocam como prioridade nas políticas públicas e ter esta consciência é refletir sobre a nossa história, “a história do eu como sujeito, como autoconsciência, como ser-para-si, é a história das tecnologias que produzem a experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 20). Experiência essa correlata entre os domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação preconizada pelo próprio Larrosa (1994), abarcada num corte espaço-temporal concreto posto aqui como esse costurar da nossa formação humana no PPGEduC e que revela uma estrutura e funcionamento de um dispositivo pedagógico de escuta dos sujeitos.

Seguindo esta linha de raciocínio, me debruço a relacionar tudo isso com a disciplina *Psicanálise e Educação*, que traz o sujeito do desejo, a transferência, o afeto, a escuta e o estilo, por uma educação e formação mais humanizada. Esse componente, com maior propriedade de conhecimento, também permitiu refletir ainda mais sobre o íntimo do meu ser, o meu eu, me reconhecer como sujeito ativo de uma sociedade, assim como as outras disciplinas. É a Psicanálise contribuindo potencialmente com a educação, no sentido de trazer ainda mais para perto a subjetividade do sujeito como agente intrínseco da complexidade mundial e ao mesmo tempo revelando o quanto os significados e sentidos atribuídos na relação com o outro contribui

para a nossa constituição e da humanidade, como aponta Ornellas (2019), “[...] o debate contemporâneo acerca da temática da subjetividade está permeado de conceitos psicanalíticos, obrigando ao alongamento de fronteiras epistemológicas com repercussões em diferentes campos do conhecimento. (ORNELLAS, 2019, p. 22)

Por meio do enlace entre essas duas áreas do conhecimento e várias outras que reverberam esse novo olhar para a ciência, somos capazes de desvelar o prazer e desprazer de ser e estar no mundo, do ser, pensar e agir, de perceber quanto as instituições de ensino, como continuidade das nossas casas, pode nos proporcionar uma visão mais ampla e nítida do que é ser cidadão, sem perder o que de mais íntimo temos em nós que é a nossa subjetividade, como destaca Amatuzzi (2006) ao tratar a subjetividade como a essência da experiência e que não pode ser conhecida objetivamente e sim através da articulação indissociável entre pensamento, sentimento e decisão que nos retira do lugar da relação sujeito-objeto e nos envolve pessoalmente. Nessa compreensão de que nem tudo são flores como sempre esperamos, nos debruçamos a perceber as crises como caminhos para mudança, como desafios a serem superados, como transformações a serem conquistadas. O desprazer nos leva ao prazer e vice-versa e nesse círculo amódio escrevemos a nossa história.

Por fim, mas não menos importante, cito o componente curricular *Pesquisa em Educação*, costurando todo esse processo formativo humano. Humano, pois é impossível desarticular essas disciplinas da nossa experiência de vida pessoal e profissional. São os constructos de significados e sentidos que vamos atribuindo a cada ação, gestos, comportamentos, ditos e não ditos na nossa vida cotidiana. Na disciplina aprendemos sobre a evolução das ciências sociais, do quanto o quantitativo reverbera uma condição radicalizada da pesquisa e o qualitativo surge como uma luz no fim do túnel à ciência, ao pensar e ponderar a escuta dos sujeitos envolvidos nas pesquisas, dando vez e voz a quem realmente interessa esse processo de construção de sentidos dos fenômenos sociais.

É o pesquisador levando em consideração o surpreender-se em função de desconhecimento de algo tão próximo, como nos direciona Gilberto Velho (1980) ao destacar o estranhamento do familiar como processo que só é possível a partir da nossa capacidade de confrontar de forma intelectual e emocional as diversas versões e interpretações existentes acerca de fatos e situações. Isso nos leva a melhor compreender os problemas sociais e pensar em mudanças e melhoria das condições e impasses existentes na sociedade e principalmente na Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador que é a linha de pesquisa da qual faço parte.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entrar no PPGEduC foi costurar mais uma etapa da minha vida agora como sujeito pesquisador imerso numa formação humana na contemporaneidade. Porém, é sabido que muito ainda temos a construir e a experimentar, muito ainda temos a estudar e nos conhecer. Que essa costura possa nos levar a um aconchegante cobertor macio e cheiroso ao final, pois a consciência de possíveis nós durante o coser já nos é garantido.

Todo esse movimento interdisciplinar nos permite vislumbrar uma educação cada vez melhor, se assim todos os fizessem, conhecessem e experimentassem. A nós, pesquisadores deste renomado Programa, foi nos dado os instrumentos para tecer a costura dos nossos projetos e assim poder levar às nossas instâncias de vida e trabalho todo aprendizado construído em um coletivo pensante e experiência de si, que respeita e integra a subjetividade do outro nas situações e discussões e nos faz produzir um expressivo discurso na contemporaneidade.

Assim, os resultados obtidos nesse processo formativo, inicialmente, foram costurados a partir desta compreensão interdisciplinar, enriquecida por memoráveis autores, conduzida com maestria pelos docentes dos componentes curriculares, que nos motivam a sermos melhores, aos colegas de classe que se autorizaram a fazer diferente com ações colaborativas e sensíveis, a partir desta experiência de aprender com o outro, com palestrantes, grupos de pesquisa, através de dispositivos on-line, este movimento de auto-heteroformação se constitui e refina a nossa capacidade, que se revela na configuração heurístico-formacional.

Nessa perspectiva humanitária e potencial dialógico dos componentes curriculares do referido Programa, o olhar para meu objeto de pesquisa deu uma virada de compreensão sobre o meu investigar. Consequentemente, os sujeitos que farão parte desse processo, me ajudarão a garantir uma pesquisa contemporânea, que reforça a minha preferência pela Linha de Pesquisa II e a busca pela real relação da gestão da brinquedoteca em que atuo com a ludicidade e a formação humana que tanto se fazem presentes neste espaço, compreendendo a pesquisa, acima de tudo, como compromisso com a criação de saberes.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AMATUZZI, M.M. A subjetividade e sua pesquisa. Memorandum, 10, 93-97. (2006).

Retirado em 09/05/2021, do World Wide Web

<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/amatuzzi03.pdf>

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. **Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa: compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

DANTAS, Tânia R. **Práticas de Formação em EJA e narrativas autobiográficas de professores de adultos**. In Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.17, n.29, jan./jun. 2008, p.119-136.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FREUD, S. **O Mal-estar na Civilização**. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1974.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**; Tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991.

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LAROSSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**; tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silviano Santiago – 12ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACEDO, Roberto S. ATOS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO: O príncipe provocado. Revista Teias v. 13 • n. 27 • 67-74 • jan./abr. 2012 – CURRÍCULOS: Problemática em práticas e políticas.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Psicanálise & Educação – O que falta em um está no outro?**. Editora EDUFBA. 2019. 1ª Edição.

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização: do Pensamento Único à Consciência Universal**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2000.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: _____. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: UMA ANÁLISE DA LITERATURA ACADÊMICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Marcos Leandro da Silva¹
Fernando Sílvio Cavalcante Pimentel²

RESUMO

Conforme indicado na literatura da área, as práticas educativas referem-se às práticas socialmente construídas, planejadas e organizadas que são realizadas em sala de aula pelos gestores e docentes com o objetivo de produzir o ensino e a aprendizagem. Apesar desse conceito teorizar a prática educativa na academia, ainda é um processo complexo no campo da educação. Neste sentido, buscamos analisar o conceito das práticas educativas no campo da educação a partir da literatura acadêmica em língua portuguesa. Tratou-se de um estudo bibliográfico de cunho qualitativo. Constatamos em nosso recorte de busca que apesar de termos estudos sobre as atividades práticas dos docentes, apenas duas obras conceituaram o que chamavam de práticas educativas. Desta forma, a literatura acadêmica em língua portuguesa discute de forma prática o fazer docente, mas conceitualmente, ela ainda está com uma discussão tímida, carecendo de novos estudos sobre conceitos.

Palavras-chave: Práticas educativas. Conceitos. Educação.

ABSTRACT

Educational practices are the tasks of teachers who produce teaching and learning. Despite this crude concept, conceptualizing educational practices in academia is still a complex process in the field of education. Thus, we seek to analyze the concept of educational practices in the field of education from the academic literature in Portuguese. It was a bibliographic study of a qualitative nature. We found in our search that although we have studies on the practical activities of teachers, only two works conceptualized what they called educational practices. In this way, the academic literature in Portuguese language discusses in a practical way the teaching practice but conceptually, it still has a timid discussion, lacking new studies.

Keywords: Educational practices. Concepts. Education.

1 INTRODUÇÃO

As práticas educativas sempre tiveram destaque na humanidade. Elas são meios pelos quais a humanidade repassa o conhecimento de uma geração, sociedade e cultura adiante. Elas estavam presentes inclusive nos escritos dos filósofos gregos. Filósofos se reuniam em praça

¹ Mestrado e graduação em Psicologia pela (UFAL). Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa Comunidade Virtuais Ufal, pelo Centro de Educação da UFAL. [E-mail: marcospsiufal@gmail.com](mailto:marcospsiufal@gmail.com).

² Pedagogo, mestre e doutor em Educação. Professor e pesquisador no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais Ufal. prof.fernandosp@gmail.com

pública para professar ideias aos seus discípulos objetivando a formação destes. O próprio filósofo grego, Sócrates, por exemplo, acreditava que o conhecimento/saber já seria a prática da virtude em si mesma. Para ele, a educação deveria levar ao conhecimento verdadeiro, só após esse conhecimento é que as pessoas poderiam exercer ou não um caminho virtuoso (CARVALHO; MARQUES, 2016).

As práticas educativas estão presentes no campo da educação, da saúde e inclusive nas nossas relações cotidianas, como por exemplo, o simples fato de uma pessoa aprender a ligar um fogão, a cozinhar, saber quando uma água está fervendo e a hora de desligar o botão do fogão já é uma prática educativa pois está tendo um processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2014).

Apesar das práticas educativas estarem presentes em várias áreas, aqui vamos focá-las apenas no campo da educação, mais especificamente, sobre o conceito das práticas educativas no campo da educação. Para isso, adotaremos o conceito construído a partir de Carvalho e Marques (2016), trazendo as práticas educativas como práticas socialmente construídas, planejadas e organizadas que são realizadas em sala de aula pelos gestores e docentes com o objetivo de produzir o ensino e a aprendizagem.

A partir de Maina (2020) podemos perceber o quanto o conceito das práticas educativas se torna complexo para campo da educação, inclusive para os professores. Isso porque existe uma exigência educacional para o trabalho prático dos professores, sobre o que fazer e o como fazer, mas em termo conceitual, essa exigência não é a mesma. A partir dos autores, também compreendemos que trabalhar conceitos em educação se tornam um trabalho complexo por conta da falta de concordância teórica entre os pesquisadores da educação.

Um estudo realizado com usuários de drogas, Silva (2018) constatou que os estudos acadêmicos estavam voltados mais para a prática, para o fazer profissional do que para os conceitos. As pesquisas estavam inclusive para os próprios estudos científicos. Silva (2018) analisou estudos que não conceituavam nem os termos utilizados nas palavras-chave nem os termos utilizados em seus títulos, como por exemplo, em um estudo sobre prevenção às drogas, no interior do texto não existiam conceitos nem de prevenção nem de drogas.

Desta forma, essa pesquisa buscou analisar o conceito das práticas educativas no campo da educação a partir da literatura acadêmica em língua portuguesa nos últimos 10 anos. Tratou-se de um estudo bibliográfico a partir da literatura acadêmica com obras em língua portuguesa. Nossa pergunta norteadora foi: Como a prática educativa tem sido conceituada pela literatura acadêmica em língua portuguesa nos últimos 10 anos? Foram feitas análises de artigos e de um

livro de Zabala (2010). Os conceitos que apareceram, tiveram semelhanças e diferenças um do outro. Percebemos que práticas educativas na educação, refere-se a conceitos, no plural, e não a um único conceito no singular.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa tratou-se de um recorte de um capítulo de uma tese de doutorado no campo da educação que ainda está em desenvolvimento. Ela tem como objetivo analisar as práticas educativas exercidas por profissionais de saúde mental. Com isso, fizemos um estudo exploratório para entendermos como os estudos em educação conceituam as práticas educativas nas obras acadêmicas em língua portuguesa nos últimos 10 anos. Escolhemos a pesquisa exploratória por ela trazer à tona um determinado tema relativamente pouco estudado e por ela ser um tipo de pesquisa que serve para indagar novos problemas e identificar novas concepções sobre um fenômeno já estudado (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2014).

O método que buscamos para a obtenção dos resultados desse estudo foi a inclusão com o uso das aspas na combinação dos termos seguintes: a) “práticas educavas” AND “educação”. Inserimos esses termos nos bancos de dados do Scielo (cientific Electronic Library Online). Após, clicamos na opção “obras em português” no lado direito da plataforma. Também selecionamos os anos de 2010 a 2020. Encontramos 79 obras. Destas, lemos todos os títulos e selecionamos os artigos que continham em seus títulos os termos “práticas educativas” e “educação”. Excluímos as obras que tratavam de “práticas educativas” e “saúde”, “práticas educativas” e “meio ambiente”, “práticas educativas” e “família”. Descartamos as obras que estavam relacionadas às práticas educativas no campo da saúde e no da assistência social.

Após o filtro e análise dos títulos das 79 obras, restaram seis referências. Após a leitura na íntegra dos artigos selecionados constatamos que com o nosso recorte, apenas dois deles discutiram sobre conceitos do termo “prática educativa”. As outras obras traziam formas de práticas da educação sem mencionar o embasamento conceitual do qual partiam. Nas buscas, também foi encontrado o livro de Zabala (2010), o qual lemos na íntegra e também analisamos.

Assim, nossa análise e discursão abaixo foram realizadas a partir de dois artigos científicos e do livro de Zabala (2010). Também buscamos a partir de dicionário de língua portuguesa e dicionário etimológico, ambos online, conceitos de “prática” e “educativa”, logo após, juntamos os termos para explanar também as formas conceituais da língua portuguesa e a origem das palavras, “prática” e “educativa”.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vamos iniciar com os conceitos do dicionário em língua portuguesa e do dicionário etimológico, ambos online, logo após, abordaremos como a literatura acadêmica traz os conceitos de práticas educativas no campo da educação. Colocamos o termo “conceito” no plural, pois encontramos mais de um conceito no campo da educação. Mas podemos dizer que os conceitos de práticas educativas em educação referem-se às práticas planejadas, organizadas e efetivadas pelos professores dentro da sala de aula ou escola com seus alunos que produzem ensino e aprendizagem.

Deixamos claro que não foi uma busca simples, pelo contrário, foi complexa, pois a educação não possui uma biblioteca virtual nacional ou internacional que permita acessar as pesquisas em único banco de dados. Desta forma, dividimos nossa análise em duas categorias:

1- Práticas educativas, ética e afetos; 2- Práticas educativas, docência e escola.

1- Práticas educativas ética e afetos

A palavra “prática” deriva de “prático”, do grego “*praktikos*” que significa executar uma ação (ORIGEM DA PALAVRA, 2020), prática é aquilo que se consegue realizar, executar ou fazer, oposto ao teórico (PRÁTICA, 2020). Já a palavra “educativa” deriva de “educação”, no Latim, *Educare*, que quer dizer instruir, criar, conduzir ou guiar (ORIGEM DA PALAVRA, 2020). Educativo refere-se “(...) ao processo de educar ou de aperfeiçoar capacidades intelectuais de uma pessoa (s/p)” (EDUCATIVO, 2020). Desta forma, juntando as duas palavras, práticas educativas poderiam ser entendidas de quatro maneiras: a) ação de guiar; b) ação de conduzir; c) ação de criar; d) ação de orientar pessoas.

Seguindo esses conceitos, poderíamos dizer que as práticas educativas que estão presentes no cotidiano das pessoas diferem das que são exercidas dentro das escolas, pois no contexto escolar, Carvalho e Marques (2016, p. 123) conceitua as práticas educativas “(...) como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”. Vejamos que no contexto escolar o planejamento, a organização e a operacionalização são elementos fundamentais, diferentemente das etimologias citadas acima, que trazem a prática educativa como formas de “ações” que acontecem entre as pessoas em seu cotidiano. Exemplificando, em uma casa, os filhos aprendem regras de convivência, normalmente passadas pelos seus pais que o fazem, sem necessariamente ter um planejamento ou organização de práticas de ensino: o espontâneo, o afeto, seriam o processo crucial para essa aprendizagem.

Em se tratando dos afetos e das práticas educativas, um estudo realizado por Carvalho e Marques (2017, p. 1) cujo objetivo foi o de “(...) investigar mediações constitutivas de professores e alunos que desenvolvem com sucesso práticas educativas”, a partir do referencial teórico do filósofo Baruch de Espinosa, mostrou que os afetos produzidos na relação entre aluno e professor, foram cruciais para a aprendizagem dos alunos. Continuando, o estudo concluiu que “(...) bem-sucedida é toda prática educativa que afeta os sujeitos de alegria e, conseqüentemente, contribui para aumentar a potência de ser e agir tanto do professor quanto do aluno” (CARVALHO; MARQUES, 2017, p. 3). O mesmo estudo também trouxe que práticas educativas eficazes são as que produzem sujeitos mais humanos do ponto de vista sócio-histórico.

Ao falar das práticas educativas relacionadas com a produção de sujeitos mais humanos do ponto de vista sócio-histórico, utilizando o referencial teórico do psicólogo soviético L. S. Vygotsky, Carvalho e Marques (2017, p. 3) discutem que as práticas educativas precisam gerar aprendizagem, colaborando “(...) com o desenvolvimento do pensamento, linguagem, memória, atenção dirigida, formação de conceitos, consciência, entre muitas outras funções que nos tornam qualitativamente diferentes dos outros animais. Essa diferenciação entre os humanos e os animais, deixa explícito o objetivo das práticas educativas como ações que visam intensificar a humanidade dos sujeitos, os diferenciando cada vez mais dos outros animais, implicando dizer que as práticas educativas envolvem questões exclusivas dos homens, as quais não estão presentes nos outros animais, como a ética e a moral.

Antes de explicarmos sobre a relação das práticas educativas como a ética e a moral, faremos uma diferenciação entre elas e as práticas pedagógicas. Para Kimura, Nascimento, Vieira (2013, p. 12764) as práticas pedagógicas seriam a “sistematização de um conjunto de saberes e ações que desenham o planejamento ensino-aprendizagem crítico e reflexivo”. Enquanto as práticas educativas seriam uma forma mais ampliada, pois além delas também envolverem as práticas pedagógicas, as práticas educativas são consideradas como um “conjunto de saberes e princípios éticos, morais, culturais, sociais e afins, que a escola utiliza para orientar o aluno no exercício de sua formação cidadã, na sua relação do dia a dia, na sala de aula, na escola e nos demais contextos de vida”. (KIMURA, NASCIMENTO, VIEIRA, 2013, p. 12764). Assim, as questões éticas, morais, sociais dentro e fora da sala são elementos contidos nas práticas educativas.

Com isso, fica claro que as práticas educativas apesar de poderem ser exercidas por qualquer pessoa e em qualquer lugar, no campo da educação ela está restrita ao professor e a

suas atividades dentro da escola, não considerando uma educação para além dos muros escolares ou para além do professor. Mas também compreendemos que as práticas educativas vão além de um conjunto de ações planejadas e operacionalizadas como colocada por Carvalho e Marques (2017, p. 123), pois, segundo Kimura, Nascimento e Vieira (2013) as práticas educativas também precisam atuar na formação dos sujeitos como cidadãos, logo entrariam os princípios éticos, morais, culturais e sociais que fazem parte do indivíduo.

2- Práticas educativas, docência e escola

Neste tópico, vamos discutir o que seriam práticas educativas a partir do pedagogo construtivista Zabala (2010). O teórico apesar de pesquisar sobre o tema, não define o que seriam as tais práticas educativas, o que ele faz é problematizar e levantar reflexões sobre o tema, colocando-o como um assunto complexo. A partir das leituras desse teórico concluímos que as práticas educativas na educação estão associadas como atividades realizadas pelos professores cujo objetivo é a produção do ensino e aprendizagem dentro na escola, corroborando com os estudos supracitados acima. Mas Zabala (2010) amplia o conceito, colocando a interação entre professor e aluno e aluno e aluno como fazendo parte de práticas educativas que contribuem para o ensino e aprendizagem.

Destacamos que, as práticas educativas no campo da educação, apresentam particularidades e complexidades, implicando dizer que, não temos como rotulá-las nem as padronizar (ZABALA, 2010). Para esse autor, que têm trabalhado sobre as práticas educativas nos últimos anos, o máximo que podemos fazer é levantar reflexões sobre como elas são trazidas no campo da educação. Desse autor, extraímos os cinco pontos abaixo que nos serviram de norte para explicar o que chamamos de prática educativa no campo da educação. Já destacamos que o autor não procura nomear ou conceituar o que seria prática educativa, ele apenas traz reflexões desse complexo fazer docente.

O primeiro ponto, refere-se a prática docente. Aqui destacamos que a prática educativa é tida como a prática do professor na sala de aula. Poderíamos ampliar forçosamente para o seu trabalho dentro dos muros da escola, pois o autor não traz discussões em seu livro referente a prática educativa para além dos muros escolares. Mas o que queremos discutir nesse primeiro ponto, à luz de Zabala (2010) é a dificuldade dos educadores em ter uma prática baseada em evidência, assim como também acontece com os profissionais da saúde. Ele continua afirmando que na área da saúde, o médico tem sua prática baseada no fundamento de estudos científicos, em referenciais teóricos de determinadas doenças e suas formas terapêuticas, já o professor não têm essa base tão delineada, cada qual de forma individual escolhe ou não um

referencial de base; a prática se distancia da teoria. Assim, Zabala (2010) levanta a reflexão de que as práticas educativas docentes, precisam ser permeadas por referências teóricas e métodos científicos.

O segundo ponto refere-se à função social do ensino, o autor coloca que a escola deve contemplar a formação integral dos alunos. Isso implicaria em uma educação voltada para as questões humanas, como a cognição, como já temos sua maior ênfase no ensino atual, mas também para a inteligência afetiva, habilidades sociais, físicas e motoras, na busca de um aluno contextualizado com sua cultura e inserido em uma sociedade. Para Zabala (2010), as relações construídas por meio das experiências vividas entre professor/aluno, aluno/aluno são fundamentais para a criação de vínculo e a formação cidadã de reconhecimento de si e do outro.

No terceiro ponto, o autor traz a importância do processo avaliativo da prática docente, objetivando uma reflexão dessa prática, para assim, promover mudanças em seu fazer. Mas ele levanta uma questão pertinente quanto isso, pois uma das formas avaliativas da prática docente é uma prova conceitual para os alunos, ou seja, existe carência de formas avaliativas e reflexivas realizadas diretamente com os docentes sobre sua prática. Com isso, Zabala (2010) pontua que o planejamento, aplicação e avaliação das práticas pedagógicas devem ser priorizadas, e as formas que elas podem ser observadas é através da atividade ou tarefa e as sequências como elas são aplicadas, chamadas de sequências didáticas ou de atividades realizadas pelos professores em sala. O autor também pontua a importância de observar as variáveis que interferem na prática do educador, como os ruídos, os imprevistos, a relação entre professor e aluno, as organizações dos grupos e das turmas. Para ele, essas variáveis fazem parte da prática do professor, e sua observação, contribuirá para o processo reflexivo.

Quarto ponto, para Zabala (2010), a prática docente deve ser permeada por reflexões, então o autor ressalta que antes do professor se preocupar com o seu conteúdo em sala de aula, ele deveria se atentar para as formas como os alunos aprendem. Para ele, estudar formas de aprendizagem é fundamental para o educador conduzir a sua prática em sala de aula. Para isso, o autor cita o construtivismo como uma das teorias de aprendizagem, e apesar de ela prezar pelas estruturas cognitivas (atenção, memória), ela também enfatiza os esquemas de conhecimentos e zona de desenvolvimento proximal. Zabala (2010) cita o construtivismo como sua forma de enxergar a educação, mas ele não critica outras formas de aprender. O que ele deixa claro é o fato de que os professores devem entender que cada aluno aprende diferente, por isso, deve-se levar em consideração a singularidade e particularidade de cada estudante.

No quinto e último ponto, que complementa o quarto supracitado, trazemos os quatro tipos de conteúdo de aprendizagem apontados por Zabala (2010) para a reflexão da prática docente:

1º) aprendizagem dos conteúdos factuais. Conhecimento dos fatos, fenômenos, situações, como a idade ou altura de uma pessoa, os nomes os códigos e etc. São conteúdos que podem ser adquiridos facilmente pela memorização;

2º) Aprendizagem dos conceitos e princípios. Para Zabala (2010) os conceitos e os princípios são abstratos, podendo ser um conjunto de fatos, objetos ou símbolos com características parecidas, os quais exigem uma maior elaboração, interpretação e construção pessoal dos conceitos;

3º) Aprendizagem dos conteúdos procedimentais. Seria um conjunto de ações ordenadas com um objetivo, seriam as técnicas, os procedimentos ou os métodos de como se deve ser realizada determinada ação, como ler, desenhar, saltar, etc.; e

4º) Aprendizagem dos conteúdos atitudinais, inclusos os valores, as normas e as atitudes. Supõe um conhecimento, reflexão, avaliação, envolvimento afetivo sobre as normas e valores (ZABALA, 2010).

Para Zabala (2010), um ensino que busca uma formação integral precisa equilibrar essas quatro formas de conteúdos de aprendizagem e não a priorização de um modelo procedimentos conceituais.

Desta forma, apesar do autor também trazer as práticas educativas dentro da escola e atrelada ao professor, ele amplia o conceito e esse fazer quando ele chama atenção para a relação entre professor e aluno, aluno e aluno e traz os afetos com um dos pontos de partida para o ensino e aprendizagem e as práticas educativas dos docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que os conceitos de práticas educativas na educação estão relacionados às ações pedagógicas planejadas, organizadas e realizadas dentro da escola que produzem ensino e aprendizagem. A partir das obras encontradas em nosso recorte, compreendemos que ainda existe uma dificuldade na literatura acadêmica em conceituar as práticas educativas no campo da educação. Pois, de 79 obras encontradas, apenas seis estavam diretamente voltadas para o campo da educação, e destas, apenas três que tratavam sobre o tema, inclusive o livro de Zabala (2010) não apresentaram conceito. Esse fato, nos faz refletir sobre a necessidade de uma continuidade desse estudo. Fazendo necessário um outro recorte temporal através de outras

bibliotecas físicas, virtuais e revistas no campo da educação. Também ressaltamos que a literatura acadêmica em língua portuguesa nos últimos 10 anos tem focado mais na efetivação dessas práticas do que no seu estudo conceitual e teórico. Por fim, percebemos que não existe uma prática educativa universal para as todas as pessoas, pois a forma de aprendizagem é singular e subjetiva, logo, cada prática educativa é imprescindível para determinadas pessoas.

REFERÊNCIAS

BRANDENBURG, Cristine; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, 2019.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MARQUES, Eliana De Sousa Alencar. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 1, n. 35, p. 122-143, 2017. Disponível: < <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449>>. Acesso em: 28 de out de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira; NASCIMENTO, Ivany Pinto; VIEIRA, Andréa Silva. Desafios e superações na prática pedagógica e na educativa de docentes do ensino fundamental de escolas públicas de Belém. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 2013. Disponível: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7804_6895.pdf>. Acesso em: 01 de nov de 2020.

MAINA, Marcelo Fabián et al. Open educational practices (OEP) in the design of digital competence assessment. **Distance Education**, v. 41, n. 2, p. 261-278, 2020.

ORIGEM DA PALAVRA - **SITE DE ETIMOLOGIA**. Disponível em:< <https://origemdapalavra.com.br/palavras/pratico/>> Acesso em: 25 de outubro 2020.

SILVA, Marcos Leandro da. Prevenção às drogas: Um estudo bibliográfico da literatura acadêmica brasileira. **Editora Phillos**. 2018.

SILVA, Mirian Jesus. Abordagens Tradicional e Ativa: Uma Análise Da Práticaa Partir Da Vivencia No Estágio Supervisionado Em Docência. **EDUCERE**. 2016. Disponível: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23074_12729.pdf>. Acesso em: 27 de mar de 2021.

PRÁTICA. **In: DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/praticas/>>. Acesso em: 27/10/2020.



QUADROS-FLORES, Paula Alves; RAPOSO-RIVAS, Manuela. A inclusão de tecnologias digitais na educação:(re) construção da identidade profissional docente na prática. **Revista Prácticum**, v. 2, n. 2, p. 2-17, 2017. Disponível: <<https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/9855>>. Acesso em: 5 de abr de 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. Metodología de la Investigación. *In*: **INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE** (Org.). 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. v. 369p. 1–30.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 1998, impressão 2010.

A ASPHE, AS MULHERES E O GÊNERO: COMO ANDA ESSA RELAÇÃO?

Diênifer Alves Ramos da Rosa¹

RESUMO

As mulheres têm presença confirmada dentro das salas de aula das escolas de todo Brasil. Números como este têm gerado discussões consideráveis e estudos sobre temas diversos. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo analisar a que pé anda a relação da comunidade de pesquisadores em História da Educação no estado do Rio Grande do Sul, através da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), no que diz respeito às pesquisas e iniciativas de discutir o tema das mulheres e do gênero na área. Através de uma análise quantitativa das últimas dez edições dos Encontros da entidade foi possível observar que ainda que haja interesse considerável por parte dos pesquisadores - especialmente no que concerne às mulheres - a resposta da instituição a nível de atividades que problematizem ambas as temáticas necessita maior investimento. Deste modo, se espera que este trabalho sirva para iniciar uma reflexão com relação ao que significa discutir temas relativos à Educação sem contemplar as mulheres e o gênero.

Palavras-chave: ASPHE. Gênero. História da Educação. Mulheres. Pesquisa.

ABSTRACT

Women form the majority of teachers in schools all over Brazil. Such tendency has generated a great impact in studies and debates regarding various topics in the field of Education. That being said, this research aims at analyzing the initiatives from the History of Education researchers community in the state of Rio Grande do Sul (Brazil) in discussing the topic of women and gender through the History of Education Researchers Association (ASPHE). Through a quantitative analysis of the last ten editions of the Association Meetings it was verified that even though there is considerable interest on the theme on the researchers' part - especially concerning women - the Association response has yet to be improved. Therefore, it is expected that the results of this research may serve as an opening to ponder on what it means to discuss themes related to Education without taking the topic of women and gender into consideration.

Keywords: ASPHE. Gender. History of Education. Research. Women.

1 INTRODUÇÃO

As mulheres têm presença majoritária dentro das salas de aula das escolas de todo o Brasil, essa realidade é confirmada por dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017. Inclusive, o trabalho mais recente acerca do perfil do professor na educação básica do país, disponível no *site* do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Heduca - História e Educação: textos, escritas e leituras, Universidade Federal de Pelotas, ardienifer@gmail.com.

Anísio Teixeira), comprova essa tendência. Ele aponta que cerca de 81% dos docentes são mulheres, de raça/cor branca e 25,2% parda, com idade média de 41 anos, e que se dedicam, prioritariamente, ao ensino nos anos iniciais.

Dados como estes têm gerado diversas discussões e dado origem a distintos estudos que tentam compreender os processos históricos e sociais envoltos por detrás desta realidade, além das próprias especificidades do trabalho docente sobre esta esfera. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo analisar a que pé anda a relação da comunidade de pesquisadores em História da Educação no estado do Rio Grande do Sul, através da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), no que diz respeito às iniciativas de discutir o tema das mulheres e do gênero na área.

A importância em discutir esse tema se baseia no princípio de que é impossível estudar a docência desvinculada das relações de gênero (FERREIRA, 2004). Lógica que estendo aqui para as mulheres e o gênero de modo geral dentro das particularidades do campo da História da Educação, especialmente com relação a demandas da atualidade.

A ASPHE foi criada em 1995 com o intuito de contribuir para o desenvolvimento e divulgação de estudos acerca da história da educação brasileira, especialmente aqueles que têm relação com o estado do Rio Grande do Sul. De acordo com Almeida *et al* (2021), entre um dos marcos mais importantes de sua história está a idealização da Revista História da Educação (RHE), em 1997, sendo esta a primeira revista brasileira especializada no gênero. Segundo as autoras, o editorial tinha como objetivo “constituir-se num veículo de divulgação de estudos do campo historiográfico educacional, tendo como público-alvo professores, estudantes, pesquisadores e interessados em História da Educação.” (ALMEIDA *et al*, 2021, p. 5)

Além disso, Quadros (2019) lembra que, desde 1997, a Associação tem realizado encontros anuais com uma programação voltada para a divulgação de estudos, na maioria das vezes, ligados à História da Educação. As edições contam com um tema central diferente a cada ano e a programação envolve “palestras, mesas redondas, minicursos, lançamento de livros e apresentação de comunicações orais, consta também a realização da assembleia geral ordinária da Associação.” (QUADROS, 2019, p. 1)

Sendo assim, a partir de uma análise quantitativa (CERRI, 2016) dos anais deste Encontro, se espera poder lançar um olhar atento para a relação dos pesquisadores e da própria entidade diante das duas temáticas analisadas aqui, compreendidas como pontos centrais a serem levados em consideração não só nos estudos relativos à História da Educação como em qualquer outra área.

Para finalizar, é fundamental destacar que reconheço os problemas da categoria mulher por apresentar diversas fissuras, muitas vezes, de caráter excludente. No entanto, ela ainda é frequentemente utilizada e, sendo assim, é vista como um ponto importante para a análise. Enquanto isso, o gênero é visto justamente como fruto de um movimento de formulação de conceitos que pudessem ser uma alternativa à categoria mulher (BANUTH, 2019). Isso pelo seu caráter mais amplo, capaz de dar conta das complexidades envolvidas no contexto de pesquisas que procurassem dar atenção a aspectos como as relações ou representações sociais entre os sexos, e não somente às mulheres.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a quantitativa (CERRI, 2016). O autor afirma que os historiadores ou pedagogos que decidam se aventurar com esta ferramenta deverão estar dispostos a enfrentar distintos questionamentos sobre a efetividade desse método para as Ciências Humanas e a Educação. No entanto, com grande parte dessas restrições superadas “os dados e estudos quantitativos podem aportar contribuições fundamentais para a sala de aula de História” (CERRI, 2016, p. 141). Ou, como é o caso aqui, para pensar a importância de discutir estes dois temas no campo de estudo da História da Educação.

Sendo assim, o processo de coleta de dados consistiu em visitar o *site* do Repositório Digital Tatu², mais especificamente a aba “Anais da Asphe”, onde estão disponíveis todos os anais dos Encontros da Associação, dos quais foram analisadas apenas as edições realizadas nos últimos dez anos (2010-2019).

Após acessar esses documentos, dois pontos centrais foram analisados: a programação e os trabalhos aceitos. A escolha de lançar um olhar sobre ambos se deu pois ao examinar a programação dos Encontros seria possível observar a quantidade de iniciativas de discutir os dois temas mencionados por parte da instituição. Enquanto os trabalhos aceitos representariam o interesse por parte da comunidade de pesquisadores em história da educação de modo geral em discutir o tema das mulheres e do gênero.

No caso da programação foram analisados pontos como palestras, mesas redondas, lançamentos de livros, atividades culturais ou de visitação, etc. Já com relação aos estudos aceitos, estes foram divididos em dois grupos que representam os trabalhos sobre as mulheres

² Disponível em: <http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/index.php/asphe-anais-encontros/>

e os sobre gênero. Isso pois me parece fundamental ser capaz de lançar um olhar crítico sobre ambos os lados dessa moeda.

3 DESENVOLVIMENTO

Antes de dar início a discussão dos resultados obtidos no estudo, me parece importante falar um pouco mais sobre os Encontros. Como já mencionado, eles têm caráter anual e funcionam como um espaço de troca entre pesquisadores em História da Educação. Deste modo, se constituindo como um espaço privilegiado para a discussão de assuntos relativos ao campo de estudos, tanto através dos trabalhos apresentados por comunicadores como pelas atividades preparadas pela comissão organizadora de determinada edição.

Vale destacar também que a cada ano uma instituição de ensino superior do estado abriga o evento. Sendo assim, com o objetivo de fornecer informações gerais sobre cada uma das edições analisadas trago a tabela abaixo.

Tabela 1 – Informações gerais sobre as edições analisadas (2010-2019).

Edição	Ano	Tema	Instituição
16º	2010	“Asphe 15 anos: Patrimônio e História da Educação”	UFRGS
17º	2011	“História da Educação: Campos e Fronteiras”	UFSM
18º	2012	“Jean-Jacques Rousseau (1712-2012): Modernidade, História e Educação”	PUC-RS
19º	2013	“História da Educação e Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai”	UFPEL
20º	2014	“História da Educação e Imagem”	UFRGS
21º	2015	“Etnias, Culturas e História da Educação”	UCS
22º	2016	“História da Educação e Políticas Educacionais: 20 anos da Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira”	UNIPAMPA
23º	2017	“Gênero e Memória: Mulheres na/dá História da Educação”	FURG
24º	2018	“História da Educação: sensibilidades, patrimônio e cultura escrita”	UNISINOS
25º	2019	“História da Educação e Democracia: Desafios e Conquistas”	UNIPAMPA

Fonte: Autora (2021).

Como é possível observar, além da instituição, a cada ano o tema central do evento muda. É claro que a temática do evento, como em qualquer outro, deve influenciar grande parte das propostas de atividades, no entanto, no caso dos Encontros da ASPHE, me parece que a programação tende a girar demasiadamente em função deste.

Por exemplo, o 19º Encontro, realizado na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), em 2013, com título “História da Educação e Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai”, contou com todas as mesas redondas programadas voltadas para a discussão do tema central do evento. Foram elas: História da Educação e Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai; Relações entre Brasil e Uruguai: relatos de pesquisa em História da Educação; Questões Teóricas em Pesquisas Regionais; e, Questões Metodológicas em Pesquisas Regionais.

Essa tendência se reproduz nas demais edições analisadas e ainda que acabe por privilegiar o tema central de cada uma, tende também a não proporcionar muito espaço - mesmo que periférico - para a discussão dos demais temas inseridos dentro do evento, abordados pelos próprios trabalhos apresentados em simpósios temáticos com caráter diverso. Esse direcionamento parece ir contra uma característica muito comum nos Encontros da ASPHE: a diversidade. Afinal, é nessas oportunidades que os historiadores da educação de distintas especificidades têm a oportunidade de se encontrar.

Diante disso, a única ocasião em que foi apresentada, por parte da Associação, alguma iniciativa de discutir a questão das mulheres e do gênero foi no 23º Encontro³. Este foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 2017, e tinha como tema “Gênero e Memória: Mulheres na História da Educação”. Nesta oportunidade, houveram as seguintes atividades discutindo os temas aqui analisados: a palestra de abertura intitulada “Educar para quê? Por quem? Mulheres na baila”; duas mesas redondas intituladas “Gênero e Memória: Mulheres na História da Educação” e “Mulheres, memórias... potencialidades da História Oral”; e, por último, a palestra de encerramento “Gênero e Memória: Mulheres na História da Educação no Rio Grande do Sul”.

Como é possível observar, o tema do evento possibilitou, de um modo ou outro, abordar as duas temáticas analisadas nesta pesquisa. No entanto, conforme já foi observado, esta foi a

³ Das edições analisadas essa foi a única que não contava com a parte da “Programação” nos Anais, sendo assim, foi feita uma busca na internet. Disponível em:
<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHR6YauWCdT2RNw&cid=4C5750E6BAA11DB6&id=4C5750E6BAA11DB6%21175&parId=root&o=OneUp>

única edição em que isso ocorreu. Nas demais, não houveram atividades que tivessem como objetivo discutir o tema das mulheres e do gênero.

Já com relação ao segundo ponto analisado - os trabalhos aceitos para comunicação e publicação nos Anais -, estes representam um contexto mais positivo no horizonte das discussões sobre as mulheres e o gênero no âmbito da ASPHE. De modo a demonstrar a tendência mencionada acima, trago a seguinte tabela.

Tabela 2 – Número total e específico de trabalhos aceitos por edição do evento.

Edição	Total de trabalhos aceitos	Total de trabalhos sobre mulheres ou gênero
16º	70	14
17º	81	13
18º	71	10
19º	95	8
20º	71	4
21º	67	5
22º	71	7
23º	63	26
24º	79	7
25º	68	10

Fonte: Autora (2021).

Nela estão expostos os números totais e específicos de cada uma das edições analisadas. Foi possível analisar que, em média, os Encontros recebem cerca de 73 trabalhos por ano, dos quais aproximadamente 10 tratam sobre alguma das duas temáticas analisadas.

Ainda que este não seja o objetivo do trabalho, é fundamental destacar que a média do número total de trabalhos aceitos serve para demonstrar a consistência do evento desenvolvido pela ASPHE. Isso pois a instituição ano após ano segue atraindo pesquisadores interessados em discutir temas relativos à História da Educação, o que pelo caráter do evento exige preparação e deslocamento para diferentes pontos do estado, tanto no interior como na região metropolitana, com atividades diversas que se estendem ao longo dos três dias de realização do evento.

Já com relação a média de trabalhos específicos sobre as mulheres e o gênero, diante da quantidade de temas inseridos dentro do campo da História da Educação, assim como da própria especificidade dos temas de cada Encontro, entende-se que este é um número considerável, chegando a um percentual médio de pouco mais de 13%.

Entre eles, é importante destacar que aqueles sobre gênero são a minoria, e os que tratam sobre as mulheres, a maioria. Trago a tabela abaixo com o objetivo de expôr, especificamente, o número total de iniciativas que abordam a temática das mulheres e do gênero de algum modo.

Tabela 3 – Número total de trabalhos aceitos por edição do evento em ambas temáticas analisadas

Edição	Total de trabalhos sobre mulheres	Total de trabalhos sobre gênero
16º	9	5
17º	9	4
18º	7	3
19º	8	0
20º	2	2
21º	3	2
22º	7	0
23º	18	8
24º	6	1
25º	6	4

Fonte: Autora (2021).

Vale ressaltar que, com relação às iniciativas especificamente sobre as mulheres, foi possível perceber que o foco está em pessoas específicas, geralmente professoras de uma determinada localidade ou vertente religiosa, e não mulheres ou professoras de modo geral. Já com relação ao gênero, embora o número seja menor, chegando inclusive a 0 no 19º e 22º Encontro, foi possível perceber uma maior variedade de assuntos e especificidades inseridos dentro daqueles estudos que trabalham com a perspectiva do gênero.

Foi possível observar também algumas diferenças entre os dois grupos. A primeira é que enquanto as pesquisas sobre mulheres tendem a não apresentar detalhes sobre o próprio conceito de “mulher” utilizado, aqueles sobre gênero parecem se preocupar em deixá-lo evidente dentro do trabalho. A outra diferença é que enquanto as pesquisas do primeiro grupo consiste em observar alguma particularidade da trajetória ou da atuação docente de alguma mulher por si só, focando naquelas de determinada região ou vertente religiosa, aqueles sobre gênero consistem em centrar suas atenções, como é de se imaginar, nas relações e representações sociais entre os sexos, que se originam nos contextos específicos analisados em cada pesquisa.

Tendo dito isso, é importante, mais uma vez, voltar a atenção para o 23º Encontro, realizado na FURG, em 2017. Isso pois nele está concentrado o maior número de trabalhos aceitos sobre

ambas as temáticas. De um total de 63 trabalhos aceitos, 26 discutiram alguma das temáticas analisadas. Para se ter uma ideia, a média com relação às demais edições é de 8 trabalhos.

No entanto, ao lançar um olhar sobre o macro, ou seja, o número total de trabalhos aceitos em cada Encontro, o 23º foi aquele que teve o menor número total de trabalhos aceitos em comparação com as demais edições. Este elemento chamou atenção durante o processo de análise de dados, no entanto, até o momento não parece ser possível fazer qualquer tipo de interpretação com relação ao significado deste número sem cair em especulações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi mencionado anteriormente, a ASPHE foi criada em 1995 e desde então tem contribuído para a consolidação do campo de estudos em História da Educação, não só no estado do Rio Grande do Sul, como em todo território nacional com a Revista História da Educação. Além disso, os Encontros organizados pela instituição vem ocorrendo desde 1997, tendo criado um espaço privilegiado para a discussão de temas relativos à História da Educação, além de reunir diferentes gerações de pesquisadores.

No entanto, a partir da análise de dados, no que diz respeito ao objetivo deste trabalho, foi possível observar que há um número positivo de iniciativas por parte dos pesquisadores em abordar ambas as temáticas, com destaque especial para a das mulheres. Já os números contabilizados por parte de iniciativas da instituição, demonstram que este é um caminho ainda por ser explorado nas propostas de futuras edições dos Encontros da ASPHE.

Deste modo, se espera que este trabalho sirva para iniciar uma reflexão com relação ao que significa discutir temas relativos à Educação, ou a História da Educação, sem contemplar as mulheres e o gênero. Isso não só por parte da ASPHE, como dos pesquisadores ligados ao campo educacional de modo geral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. *et al.* 2021: O tempo, a história e a pesquisa. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-5, 2021.

BANUTH, Raquel de Freitas. **“Mulheres contra os poderosos”: a construção da categoria mulher por um coletivo feminista**. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CERRI, L. F. Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 138-158, 2016.

FERREIRA, M. O. V. Mulheres e Homens em Sindicato Docente: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 391-410, maio/ago. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Distrito Federal: Inep/Mec, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Distrito Federal: Inep/Mec, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Distrito Federal: Inep/Mec, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Distrito Federal: Inep/Mec, 2018.

QUADROS, C. Atas das Assembléias da ASPHE/RS: Documentos para a História da Educação. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, v. 5, p. 1-38, 2019.

A EXPANSÃO DA CONGREGAÇÃO SALESIANA NO NORDESTE: POR QUE SERGIPE?

Nadja Santos Bonifácio¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo entender a expansão da obra salesiana em Sergipe, compreendendo os padres salesianos como sujeitos que atuaram num determinado espaço sergipano, proporcionando educação formal, informal e religiosa a meninos de grupos sociais distintos. Analisar como os sacerdotes agiram na sociedade sergipana, procurando entender o processo de implantação de suas instituições, que se iniciou com a Escola Agrícola São José e, posteriormente, com a instalação em Aracaju do Oratório Nossa Senhora Auxiliadora, em 1908, para meninos desfavorecidos, e o Colégio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, em 1911, para atender aos meninos de grupos sociais abastados, oferecendo ensino primário e secundário. O texto é parte da tese intitulada “Uma educação para a vida: as práticas educativas dos salesianos para formação de meninos em Sergipe (1911-1945)”, defendida na Universidade Estadual de Campinas, em 2017. O trabalho utilizou os preceitos da História Cultural como aporte teórico/metodológico e buscou auxílio teórico em autores como: Pierre Bourdieu (campo religioso e *habitus*).

Palavras-chave: Educação Salesiana. Educação de Meninos. Sergipe.

ABSTRACT

This article aims to understand the expansion of salesian work in Sergipe, understanding salesian priests as subjects who worked in a certain Sergipe space, providing education to boys from different social groups. Analyze how priests acted in Sergipe society, trying to understand the process of implantation of their institutions, which began with the Agricultural School São José and, later, with the installation in Aracaju do Oratorio Nossa Senhora Auxiliadora, in 1908, for disadvantaged boys, and the Colegio Nossa Senhora Auxiliadora, in 1911, to serve the boys of wealthy social groups, offering primary and secondary education. The text is part of the thesis entitled "An education for life: the educational practices of salesians for the training of boys in Sergipe (1911-1945)", defended at the State University of Campinas, in 2017. The work used the precepts of Cultural History as a theoretical/methodological contribution and sought theoretical help in authors such as: Pierre Bourdieu (religious field and *habitus*).

Keywords: Salesian Education. Boys' Education. Sergipe.

INTRODUÇÃO

A missão da Congregação Salesiana tinha como objetivo principal a “educação da juventude pobre e abandonada”. Esta finalidade tornou-se fundamental para que os salesianos fossem tão requisitados pelos bispos brasileiros, principalmente, em meados do século XIX e

¹ Graduação em Pedagogia/UFS; Doutorado em Educação/UNICAMP; Membro do Grupo de Pesquisa DEHEA.

início do século XX, a exemplo de Dom Macedo Costa, bispo da diocese do Pará e de Dom Pedro Maria de Lacerda, bispo do Rio de Janeiro, assim como os bispos de Pernambuco e o arcebispo de Salvador.

As primeiras cidades a receber os Salesianos foram Rio de Janeiro em 1883, com o aval da Santa Sé e o apoio do bispo Dom Lacerda, os salesianos fundaram o Colégio de Santa Rosa, na cidade de Niterói no Rio de Janeiro. Conforme Mesquiatti, o bispo “promoveu diversas campanhas para a construção do referido Colégio que de início dedicou-se, na quase sua totalidade, a instrução de artes e ofícios, destinando uma pequena parcela para instrução do ensino primário e secundário” (MESQUIATTI, 2000, p. 114).

A segunda instituição fundada pelos salesianos no Brasil foi em São Paulo no ano de 1885. Com o Liceu Salesiano Coração de Jesus os padres atenderam meninos de categorias sociais variadas. Depois da Proclamação da República, os salesianos continuaram criando instituições no sul e sudeste do país, principalmente nos estados de São Paulo e Minas Gerais, numa quantidade tão significativa que os superiores de Turim cogitaram a possibilidade de instalar uma inspetoria própria no Brasil

Em 1894, a Santa Sé autorizou os salesianos fundarem mais duas instituições, uma em Recife e outra em Cuiabá, oferecendo ensino a grupos sociais diferenciados. Com isso, os salesianos saíram do eixo sul, expandindo-se para as regiões norte e centro-oeste do país.

O Colégio de Artes e Ofícios do Sagrado Coração de Jesus em Recife foi fundado a 10 de fevereiro em 1895, pelo padre diretor e delegado inspetorial Lourenço Maria Giordano². Em pouco tempo os salesianos abriram em Pernambuco e estados vizinhos instituições para variados segmentos sociais: a Colônia Agrícola São Sebastião em 1900, o Liceu Salesiano de Artes e Ofícios São Salvador em 11 de março de 1900; o Colégio Orfanológico São Joaquim em 1902; e as instituições de Sergipe: a Escola Agrícola São José em 19 de março de 1902, o Oratório Festivo Nossa Senhora Auxiliadora em 15 de novembro de 1908 e o Colégio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora em 1º de março de 1911. Mesmo sendo instituições voltadas para a aprendizagem de um ofício, os cursos oferecidos eram diversos: curso primário e secundário,

² Padre Lourenço Giordano foi aluno de Dom Bosco. Começou os estudos ginasiais no Colégio Salesiano de Lanzo Torinese, que tinha como diretor o padre Lemoyne. No mesmo colégio, teve como professor o clérigo Luiz Lasagna. Em 1872 ingressou no noviciado de São Francisco de Sales, onde fez a profissão religiosa na Congregação Salesiana, chegando a ser secretário de Dom Bosco quando estudante. Em 1874, ele teve que optar entre o serviço militar e a continuação dos seus estudos. Por conta disso, foi morar em Nice na França (BELZA, 1970, p. 292), onde ordenou-se padre em 1897, com vinte e três anos de idade. Como clérigo, formou-se em Agronomia e em Teologia. Nessa mesma época, recebeu o comunicado do inspetor Lasagna para ser um “Apóstolo na América” (PEREIRA, 1979, p. 10).

curso profissionalizante, curso prático de agricultura, curso comercial, noviciado, oratório festivo, aulas noturnas, e práticas de artes e ofícios; algumas instituições ofereciam ainda bacharelado em Ciências e Letras.

Com esta nova organização, as instituições brasileiras da inspetoria do Uruguai, tornaram-se independentes e ligadas diretamente a Casa Mãe em Turim, ficando assim divididas: Inspetoria do Sul, chamada Nossa Senhora Auxiliadora, sob a direção do padre Pedro Rota, sediada em Niterói no Colégio de Artes e Ofícios Santa Rosa; e a inspetoria do Norte, estabelecida em Recife e conduzida pelo padre Lourenço Maria Giordano. A inspetoria do Norte, à qual pertenciam às instituições estudadas nesta pesquisa, estava composta por cinco instituições até 1902. Ao longo dos anos foi expandindo-se para outros estados do norte e nordeste.

O bispo de Pernambuco Dom João Fernando Santiago Esberard e o arcebispo da Bahia Dom Jerônimo Tomé da Silva foram de extrema importância para o desenvolvimento das instituições salesianas no Nordeste. Agindo junto com a sociedade local em favor das obras salesianas, e, conseqüentemente da formação de um quadro qualificado de sacerdotes com vistas a atender as regiões de suas dioceses, visando cumprir as ordens da Santa Sé. Mas porque os salesianos escolheram inicialmente Recife e Salvador para instalar suas instituições?

Recife e Salvador eram as mais ricas cidades do nordeste, disputando entre si em termos de grandeza econômica e *status* social. A economia da região nordeste era baseada na cultura agrícola, predominando a cultura da cana-de-açúcar. Gilberto Freyre a considerou como “civilização brasileira do açúcar”. A região caracterizou-se por grandes latifúndios, engenhos de açúcar comandados pelo “senhor de engenho” e o trabalho do negro escravizado.

Mas a entrada dos salesianos na região não estava ligada somente à riqueza econômica dessas cidades, vinculava-se ao projeto de combate anticlerical praticado pela Igreja. Nesse sentido, um dos motivos para a inserção dos salesianos em Pernambuco foi a presença de doutrinas adversas à religião católica, principalmente a protestante, que, na região nordeste, se inseriu em suas variadas vertentes. Dentre os protestantes mais ativos, destacamos os Presbiterianos, os Batistas e os Metodistas, que se instalaram nas capitais e no interior, atuando em lugares onde a presença católica muitas vezes era inexistente. Os grupos protestantes cultivavam uma prática missionária intensa junto à comunidade, realizando práticas e ações diferentes, como: a leitura da Bíblia, a distribuição de impressos, a abertura de escolas de ensino primário, secundário e profissional, a catequese, as escolas de formação de pastores, professores e enfermeiros, a abertura de hospitais. Caracterizavam-se como grupos coesos, bem

estruturados e especializados na divulgação de sua doutrina. Desse modo, podemos pensar: Como se deu o processo de entrada dos salesianos em Sergipe? E qual o motivo da instalação dos salesianos no estado? Uma vez instalados, por que os salesianos saíram da Tebaida para investir no ensino secundário em Aracaju?

LUGARES DE ATUAÇÃO E FORMAS DE AGIR DOS PADRES SALESIANOS EM SERGIPE – A ESCOLA AGRÍCOLA SÃO JOSÉ

Sergipe foi o terceiro estado do Nordeste a receber uma instituição salesiana, sendo o ensino agrícola a modalidade principal. Fundaram a 19 de março de 1902 a Escola Agrícola “São José”. Foi a primeira iniciativa de ensino Agrícola a funcionar em Sergipe no período (MALTA, 2014; NASCIMENTO, 2004). Porém, diferentemente de Recife e Salvador, não houve uma manifestação de associações nem de pessoas da sociedade sergipana que se unissem em prol de sua instalação.

Os acordos começaram no ano de 1901, e se sucederam até 1902 entre o arcebispo da Bahia e primaz do Brasil Dom Jerônimo Tomé da Silva, o padre e inspetor salesiano das Casas do Norte, Lourenço Giordano e o então presidente do Estado sergipano, Monsenhor Olympio de Souza Campos, membro da Igreja e um político conceituado em âmbito nacional e local. Era articulado com o presidente Campos Sales e chefiava o Partido Republicano de Sergipe, assumindo o governo do estado entre os anos de 1899 até 1902 (DANTAS, 2004, p.30).

Cada um deles tinha seus próprios motivos para a implantação da instituição salesiana no estado, sobressaindo-se o interesse partilhado entre eles de aumentar a área de difusão dos ideais católicos na região. Para o arcebispo Dom Jerônimo, a iniciativa mostrava-se viável, pois, Sergipe fazia parte de sua “circunscrição eclesiástica” e, naquele momento, a presença salesiana se configuraria num reforço a mais à doutrina católica.

Além disso, a atuação dos salesianos se voltaria principalmente para os meninos pobres, o que significava uma ampliação da inserção dos católicos na região, visto que, já existiam congregações católicas dedicadas ao ensino de meninas, a exemplo das Irmãs da Imaculada Conceição em Propriá e das Sacramentinas em Aracaju, mas para meninos praticamente inexistia, assim, a implantação proveria esta falta, abastecendo também uma região carente de sacerdotes.

Para o padre Giordano seria mais um espaço de atuação no sentido de engrandecer a inspetoria e, conseqüentemente, enriquecer o patrimônio da Congregação. E para o monsenhor Olympio Campos tornava-se conveniente não somente pela introdução da educação católica no

local, mas porque “a terra da Tebaida” por ele oferecida aos salesianos “era de sua propriedade” (NASCIMENTO, 2004, p. 74). Para o monsenhor seria uma oportunidade de vendê-la antes que seu mandato findasse em 1902, pois o dinheiro da compra do terreno seria doado pelo governo estadual aos salesianos, sendo depois repassado ao monsenhor. O tempo decorrido entre a conversação inicial e a implantação dos salesianos no estado foi menos de um ano.

A instalação dos salesianos configurava-se uma estratégia da Igreja no espaço religioso sergipano para combater e competir com a ação protestante, que estava em plena atividade e desenvolvimento no estado. Pois, havia naquele momento uma preocupação com a inserção protestante no estado atuando com a educação de jovens, tanto das camadas abastadas quanto das mais pobres. Os protestantes presbiterianos, por exemplo, estavam presentes em Sergipe desde meados do século XIX, mantendo instituições ligadas a um “projeto educacional presbiteriano proposto em todo país que previa a instalação de uma escola logo após a organização de uma Igreja, e a Província de Sergipe não fugiu a regra” (NASCIMENTO, 2004, p. 201). Em sua estrutura, os presbiterianos ofereciam ensino primário, secundário e catecismo aos domingos a qualquer criança, sem fazer distinção de sexo ou religião; aceitavam meninos e meninas, crentes e não crentes, atuando também na evangelização e educação de adultos.

Os presbiterianos que se fixaram no estado faziam parte da Missão do Brasil Central, que compreendia os estados da Bahia e Sergipe. Alderi Souza Matos (2004, p. 23) observou que os protestantes escolheram a Bahia por causa da importância de Salvador perante o território brasileiro e por existir uma numerosa colônia anglo-saxônica com ideais protestantes no estado. Sergipe foi incluído no território da Missão do Brasil Central, já que, por ser vizinho da Bahia, servia de “cidade ponte” (NASCIMENTO, 2004), interligando Salvador a outros estados do nordeste e interagindo principalmente, pelo interior. Segundo Matos (2004):

[...] os presbiterianos plantaram igrejas, fundaram escolas e criaram instituições sociais (tais como orfanatos e hospitais), expressando sua cosmovisão abrangente, que procurava relacionar a fé com todas as dimensões da vida, e uma preocupação com a promoção integral do ser humano, em todas as suas necessidades e relacionamentos. (MATOS, 2004, p. 23)

Entende-se que os presbiterianos tinham uma estrutura organizada e um planejamento de ação que os fortalecia no campo religioso. Em Sergipe, dois anos após implantarem a igreja, eles estabeleceram na cidade de Laranjeiras a Escola Americana em 1886. Ivanilson Bezerra Silva (2015, p. 13) sustentou a tese de que as escolas americanas se constituíam numa “rede de escolas” instaladas no Brasil, ligadas “administrativamente a Horace Lane, metodologicamente orientadas em uma mesma direção e unidas por uma finalidade: expandir a cultura e os valores norte-americanos”. A Escola Americana de Sergipe fazia parte dessa rede e funcionou em

Sergipe até 1913, com preceitos e metodologia norte-americanos. Nesta escola estudaram sergipanos que se tornaram conhecidos no cenário local e brasileiro, como José de Calazans Filho, filho do General José de Calazans, personalidade da política sergipana; e Jackson de Figueiredo, articulador do pensamento católico conservador brasileiro no século XX e fundador do Centro Dom Vital. (NASCIMENTO, 2004, p. 218).

Pedro Machado (1920, p. 214) num artigo sobre os aspectos da evangelização em Sergipe de meados do século XIX até a década de 1920, observou que, tanto os presbiterianos quanto os batistas – organizadores da primeira igreja em Aracaju a 19 de setembro de 1913 – ocuparam diversos espaços do território sergipano. Sustentou que existiam congregações evangélicas em diversos povoados para anunciar o Evangelho e alfabetizar crianças e adultos. “Aracaju, Estância, Umbutinga, Riachão, Simão Dias, Boquim, Entre Rios no município de Campos, Pau Grande povoado do município de Santa Luzia, Umbaúba, Itabaiana, Vila de São Paulo” (MACHADO, 1920, p. 212). Foram estas as cidades onde os protestantes fundaram igrejas com escolas primárias e escolas dominicais anexas.

A escola dominical era uma estrutura que objetivava ensinar o catecismo de uma maneira descontraída, incluindo os jogos e brincadeiras, bem como a distribuição de lanches e prêmios. Instituição muito semelhante aos Oratórios Festivos dos salesianos, com o diferencial que os protestantes congregavam no mesmo espaço meninos e meninas de outras religiões, enquanto os salesianos faziam distinção, só recebiam meninos e católicos.

A presença protestante nas principais cidades do estado mostrava que a falta de sacerdotes, principalmente no interior, tornava-se para a Igreja um grave problema, porque era nesses espaços vazios e longínquos que a doutrina protestante encontrava uma “brecha” para operar e se desenvolver, podendo se alastrar para outros estados, como ocorreu entre Pernambuco, Bahia, Sergipe e estados vizinhos. Assim, percebe-se que a finalidade da Congregação Salesiana em Sergipe era também inibir a ação protestante, desenvolvendo na localidade práticas sacramentais, tais como: missas diárias, casamentos, comunhões, batismos, crismas, procissões, entre outros. Simultaneamente, esperava-se que eles atuassem no campo educacional, oferecendo educação formal e religiosa para meninos ricos e pobres.

É possível pensar que a presença protestante e a falta de um quadro de sacerdotes especializados para as práticas sacerdotais foram motivos que possibilitaram a entrada dos salesianos em Sergipe. Porém, por que optaram por uma escola agrícola?

No tratamento dessa questão, é importante lembrar que a economia do estado era baseada na agricultura, não somente da cana de açúcar, mas de outros produtos, como o algodão

por exemplo. A escola agrícola localizava-se numa extensão de terra conhecida como “Thebaida”, no município de São Cristóvão, 18 km ao sul de Aracaju com cerca de 1400 hectares, e medindo 7 km x 2 km, já beneficiada e pronta para usar (SILVA, 2000, p. 303). Havia moradias para colonos, para os padres e os alunos, dois depósitos para colheita, rios com boa água para beber e irrigar as plantações, grandes áreas para criação de animais e para plantações, sendo possível, ainda, encontrar cal e terra no mesmo terreno para construir (Crônicas da Escola Agrícola São José, 1907, p. 1-2). Para dar andamento na instituição foram destinados dois salesianos de Pernambuco para atuarem na Escola Agrícola “São José”, a saber: o padre Luiz Pasquale (como diretor), “técnico agrícola formado na Escola Agrícola de Navarre, na França” e como auxiliar, o coadjutor Henrique Valli.

Com base nos estudos de Ibarê Dantas (2004, p. 18-19), elaborou-se um quadro no qual se observa as cidades mais importantes da região e a quantidade de engenhos existentes naquela época.

QUADRO 1 – CIDADES COM MAIOR NÚMERO DE ENGENHOS NO ESTADO DE SERGIPE

CIDADES	QUANTIDADE DE ENGENHOS DE AÇÚCAR
Capela	66
Estância	19
São Cristóvão	12
Lagarto	06
Laranjeiras	38
Maruim	14

Fonte: DANTAS, Ibarê. **História de Sergipe: República (1889-2000)**, 2004, p. 19-22.

A Thebaida dos salesianos estava localizada entre São Cristóvão e Aracaju, numa área próxima às cidades cuja economia baseava-se no plantio da cana-de-açúcar e onde existia grande número de engenhos. Chamava-se região do Vale do Cotinguiba, sendo uma área de barões e coronéis. O vale era composto por cidades nas quais existiam rios e porto para escoar produtos de exportação, exceto as cidades de Estância e Lagarto, que estavam muito distantes da Thebaida e não faziam parte da região do vale. No entanto, eram cidades prósperas, que contribuíram para a economia do estado, tanto com a produção da cana e de outros tipos de lavoura, quanto com a criação de animais, e, portanto, necessitavam também de mão-de-obra qualificada.

Conforme Nascimento (2004, p. 106), Laranjeiras era uma cidade movimentada e rica, econômica e intelectualmente, pois mantinha ligação direta com “as praças de Pernambuco, Rio

de Janeiro, Bahia e Europa pelas vias fluviais através de brigues, bergantins, patachos, sumacas e cutters”. Além de ser a primeira cidade do nordeste a fundar uma Escola Americana, tinha a maior incidência de negros no estado, considerada uma cidade de alto sincretismo religioso. Já Maruim constituía-se numa cidade onde havia uma colônia de alemães com religião protestante, sendo que muitos eram exportadores e comerciantes.

O quadro reúne os centros urbanos mais importantes do estado relacionados ao cultivo agrícola, porém outros povoados e municípios, que se localizavam nas proximidades da Thebaida e do Vale Cotinguiba, também colaboraram para a economia estadual com o cultivo da cana de açúcar, como é o caso de Riachuelo, Itaporanga, Siriri, Nossa Senhora do Socorro, Rosário e Japarutuba. A prática estratégica dos salesianos era abrir uma instituição conforme a necessidade econômica do local (AZZI, 2004). Diante disso, em função da produção agrícola sobre a qual se sustentava a economia do estado, a Escola Agrícola foi a instituição ideal a ser implantada em Sergipe inicialmente.

Segundo Silva (2000, p. 310), os alunos que frequentavam as escolas profissionais salesianas chamavam-se aprendizes. Esta categoria referia-se àqueles que aprendiam uma arte, um ofício; eram meninos pobres e órfãos, muitas vezes, “em extrema indigência”. No entanto, os alunos internos aprendizes que começaram na Escola Agrícola São José eram, muitos deles, filhos de colonos da região (Crônica da Escola Agrícola São José, 1910).

Os aprendizes desta escola eram treinados para o ofício da lavoura. Além de aprender o manejo da agricultura, eles “recebiam aula de português, aritmética, história do Brasil, geografia, agricultura teórica, escrituração mercantil, e instrução moral e cristã” (SILVA, 2000, p. 310).



Figura 1. Canavial da Escola Agrícola da Thebaida em 1902. Fonte: SILVA, Antenor Andrade. Os salesianos e a educação na Bahia e em Sergipe – Brasil (1897-1970). Instituto *Storico* Salesiano – Roma, 2000.

O conceito de *habitus* formulado por Pierre Bourdieu pode auxiliar a entender a incorporação das habilidades da arte de cultivar a terra. O autor destaca que *habitus*:

É o produto da incorporação de uma estrutura social sob a forma de uma disposição quase natural, frequentemente dotada de todas as aparências do que é inato, o *habitus* é [...] a energia potencial, a força dormente, de onde a violência simbólica, [...] extrai sua misteriosa eficácia (BOURDIEU, 2007, p. 205).

Para o aprendizado teórico dos alunos, utilizava-se o livro *Lições Populares de Agricultura*, produzido pelo padre diretor Lourenço Giordano. O ensino prático desenvolvia-se diariamente três vezes por dia (Crônica da Escola Agrícola São José, 1907), objetivando habilitar os alunos para a prática de um trabalho específico – o agrícola. A imagem mostra os alunos numa plantação de cana da escola, executando uma das fases do aprendizado: o momento da colheita da cana. As disposições adquiridas e aprendidas em casa serão substituídas por um *habitus* transformado³ adquirido numa instituição especializada – a Escola Agrícola – na qual se aprendia a técnica de fazer: o jeito de manusear as ferramentas, o momento de cortar a cana, o modo de posicionar o corpo e a cana para o corte, como segurar e transportar a cana. Cada aluno – apesar de passar pelas mesmas situações de ensino – apreendia, assimilava, incorporava ou se apropriava de seu jeito o que era ensinado, resultando como produto final uma prática única e própria. O livro ensinava outras técnicas de manejo para variados tipos de plantações, favorecendo o aprendizado do aluno, qualificando-o.

A Escola mantinha-se de subsídios oferecidos pelo governo do estado no valor de 20:000\$000 (vinte contos de réis) que os salesianos receberam normalmente entre os anos de 1902 a 1906, deste ano em diante a verba foi sendo reduzida anualmente, chegando em 1909 ao valor de 10:000\$000” (SILVA, 2000, p. 316). Em 1912 os salesianos recebiam do governo estadual um auxílio de 6:000\$000 contos de réis e de forma fracionada.

A Escola Agrícola São José, a partir de 1907, começou a sentir dificuldades de funcionamento pela falta de auxílio financeiro. Sem a ajuda financeira, sem o apoio da

³ O *habitus* adquirido através da inculcação familiar é condição primordial para a estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela ação escolar constitui o princípio de estruturação de todas as experiências exteriores. (MICELI, 2005, p. XLVII)

sociedade, a falta de colaboração (cooperação dos cooperadores salesianos) e com um número reduzido de alunos a cada ano, a escola agrícola foi entrando em decadência e apresentando dificuldades estruturais, como a deterioração das moradias, causada pelo tempo e pela falta de manutenção; o ataque de formigas que arruinavam os campos; problemas sanitários e mosquitos transmissores de zika, que causavam muitas enfermidades, tais como, a febre amarela e a febre palustre (SILVA, 2000), foram problemas também contribuíram para o enfraquecimento da instituição.

Com o sentido de amenizar a falta de dinheiro para manter a instituição, os padres promoviam atividades variadas. Loterias, atividades litero-musical e peças teatrais realizadas na instituição ou fora dela. As doações que se davam por meio dos devotos de Nossa Senhora Auxiliadora, quando recebiam uma graça da santa enviava para a instituição um valor em dinheiro ou produtos alimentícios, como exemplo saco de feijão, farinha ou fruta. Os padres contavam ainda com o dinheiro arrecadado nas missas diárias, mesmo que de valor mínimo escreveu o cronista padre Estanislau (Crônica da Escola Agrícola São José, 1907, p. 2).

A precariedade financeira e a redução das matrículas dos aprendizes na escola agrícola foram razões que levaram os salesianos a abrir um colégio de ensino primário e secundário para estudantes pagantes em Aracaju. Mas, inicialmente foi criada na Escola Agrícola “uma seção de ensino secundário para estudantes pagantes que ocorreu em março de 1909, com o nome de “Colégio N. S. Auxiliadora”. A “seção” começou com três estudantes e terminou o ano com cinco. O ensino secundário funcionou na Escola Agrícola com aulas para estudantes e aprendizes separadamente. Aulas práticas e teóricas para aprendizes, e estudos científicos para os estudantes. Em 1911, os estudantes foram transferidos para o colégio fundado na capital, mas a Escola Agrícola continuou em funcionamento mesmo com número reduzido de alunos. (Crônica da Escola Agrícola São José, 1911, p. 17).

Outro evento de ordem externa que pode ter refletido na diminuição das matrículas e prejudicado o funcionamento da escola agrícola foi a iniciativa do governo federal para atender as camadas menos favorecidas, criando a Lei Nilo Peçanha (decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909), oficializando o ensino profissional com dezenove escolas de Aprendizes Artífices no país, mantidas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria (MALTA, 2014, p. 80). No ano de 1910, se criou “a Escola de Aprendizes Artífices, instituição associada a um projeto do governo federal para incentivar o ensino técnico” (DANTAS, 2004, p. 34). Esse tipo de instituição estabelecido pelo governo federal tornou-se forte concorrente para os salesianos em Sergipe, porque mantinha uma estrutura física projetada com oficinas modernas e bem

equipadas, oferecendo cursos diferenciados para diversificadas frentes de trabalho, como sapataria, marcenaria, alfaiataria, eram gratuitas para filhos de pessoas pobres e instaladas em Aracaju. Em alguns estados as escolas de educação profissional salesianas, de cunho religioso e assistencialista, foram perdendo espaço para as Escolas de Aprendizizes Artífices e outras congêneres, pois à medida que o governo investia em estabelecimentos profissionais para a população mais pobre, a responsabilidade por este ensino saía das mãos da assistência religiosa, passando para as mãos do governo.

Cabe ressaltar que essa situação de decadência do ensino profissional salesiano não se deu somente em Sergipe; a falência do ensino profissional das instituições salesianas ocorreu em outros Estados do Brasil. Santos (2000, p. 229) assinalou que o ensino profissional não conseguiu sobreviver, na maioria das escolas salesianas, porque em alguns lugares não conseguiram competir com as instituições do governo. O autor apresenta o exemplo do Liceu de Artes e Ofícios N. Senhora Auxiliadora, em São Paulo que em 1908, operava somente com curso primário e comercial para doze alunos, afirmando que o ensino profissionalizante era quase inexistente, apesar de a instituição contar com cinco oficinas de tipografia, encadernação, alfaiataria, sapataria e marcenaria.

Houve instituições salesianas que não sofreram perdas, como a Escola de Artes e Ofícios do Recife, que fechou um convênio com o governo, o qual se interessou pelo conjunto de maquinário moderno e pelos amplos galpões que a instituição oferecia. O Liceu Salesiano de Salvador também tinha cinco galpões com máquinas modernas e com grande concorrência de aprendizes.

A escola agrícola dos salesianos não foi uma experiência bem-sucedida em Sergipe. A falta de apoio do governo e da sociedade local foram fatores que contribuíram para o não progresso e desenvolvimento da Thebaida, motivando os padres a investir no ensino primário e secundário na capital, precisamente num período que a cidade começou a apresentar crescimento econômico, social e político.

As instituições criadas pelo governo visando atender a juventude pobre foram criadas numa época em que Aracaju apresentava desenvolvimento econômico e industrial, em 1911, ganhando impulso durante a primeira Guerra Mundial. Houve neste período um movimento migratório de pessoas do campo para a cidade em busca de ocupação. No entanto, por falta de mão-de-obra qualificada, elas não conseguiam emprego, formando uma periferia de trabalhadores e desempregados que se concentravam em moradias ao redor da cidade ou sob os

morros de areia. Dessa forma os Salesianos voltaram seus olhares para as instituições que criaram na capital, Aracaju.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo esse contexto, é possível pensar que os salesianos se instalaram em Sergipe com o objetivo de seguir as ordens da Igreja em seu processo de reestruturação, agindo contra a inserção protestante no estado, utilizando como instrumento de luta a educação profissional agrícola para os meninos pobres, bem como o ensino primário e secundário para os filhos de grupos abastados da região, inicialmente do Vale do Cotinguiba e adjacências e posteriormente na cidade de Aracaju.

Assim, a congregação salesiana encarregou-se com seus colégios, escolas profissionais e oratórios festivos de fazer valer as determinações ordenadas pela Santa Sé, quando entrou no Brasil com a responsabilidade de oferecer educação a juventude brasileira, principalmente a pobre e abandonada. Além disso, de atuaram no sentido de combater ou inibir o que ameaçava a hierarquia da Igreja Católica, a exemplo das instituições que os protestantes estavam instalando no estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZI, Riolando; GRIJP, Klaus van der. **História da Igreja no Brasil**: ensaio de interpretação a partir do povo. Tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

AZZI, Riolando. **Os salesianos no Brasil**: à luz da história. São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 1982.

BELZA, Juan E. **Luis Lasagna, El obispo misionero**: introducción a la historia salesiana del Uruguay, el Brasil y el Paraguay. Argentina: Editorial Dom Bosco, 1970.

BONIFÁCIO, Nadja Santos. **Uma Educação para a Vida**: as práticas educativas dos salesianos para formação de meninos em Sergipe (1911-1945), Campinas, SP, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007

DANTAS, Ibarê. **História de Sergipe**: República (1889-2000). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.



CONEduc-UFS

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

FREYRE, Gilberto. **Nordeste**: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do nordeste do Brasil. São Paulo: Global, 2004.

MACHADO, Pedro. Um século de evangelismo em Sergipe. **Revista do Instituto Histórico em Sergipe**, nº 9, vol. V, ano, 1920, p. 207-214.

MESCHIATTI, José Eduardo. **Sonho de Moral**: presença salesiana em Campinas. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas/Dissertação de mestrado/Faculdade de Educação, 2000.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. **A Escola Americana**: Origens da Educação Protestante em Sergipe (1886-1913). São Cristóvão: Grupos de Estudos e Pesquisas em História da Educação. NPGED, 2004.

NASCIMENTO. Jorge Carvalho do. **Memórias do Aprendizado**: 80 anos do ensino agrícola de Sergipe. Maceió: Edições Catavento, 2004.

PERINI, João Carlos. **Dom Bosco e os jogos**: a fascinante pedagógica do santo dos jovens. Brasília: RSB, 2012.

SILVA, Antenor Andrade. **Os Salesianos e a Educação na Bahia e em Sergipe – Brasil 1897-1970**. Instituto Storico Salesiano – Roma, 2000.
Crônicas da Escola Agrícola São José, 1907-1910.

ESCOLA NORMAL, GINÁSIO ESTADUAL, COLÉGIO: HISTÓRIAS DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL MURILO BRAGA EM ITABAIANA/SE¹

Loury Ketony da Cunha Santos²
Vitória Carvalho Martins³
João Paulo Gama Oliveira⁴

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar a história da instituição educacional Murilo Braga, em diferentes períodos históricos e com distintas denominações. Trata-se de uma revisão de literatura realizada a partir de sete estudos, a saber: 4 monografias, 1 tese e 2 livros. Criada no ano de 1949, a então Escola Normal Rural Murilo Braga (ENRMB) ofertava os cursos normal e ginásial. O curso ginásial ficou denominado como Ginásio Estadual de Itabaiana (GEI) e teve o início das suas aulas no ano de 1950, já o curso normal, começou a funcionar em 1954. Em 1969, a instituição passou a disponibilizar também o curso científico, tendo sua denominação alterada para Colégio. A pesquisa revelou que são 4 denominações intrínsecas a uma instituição educacional: Escola Normal Rural Murilo Braga; Ginásio Estadual de Itabaiana, Colégio Estadual Murilo Braga, além da Escola de Aplicação Zenaide Schultz, criada como campo de estágio para atender a formação de professores da escola normal.

Palavras-chave: Colégio Estadual Murilo Braga. História da Educação. História das Instituições Educacionais. História do Ensino Secundário. Itabaiana/SE.

NORMAL SCHOOL, STATE GYMNASIUM, SCHOOL: HISTORIES OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION MURILO BRAGA IN ITABAIANA/SE

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze the history of the educational institution Murilo Braga in different historical periods and with distinct denominations. This is a literature review carried

¹ O presente trabalho deriva do Projeto de Iniciação Científica (IC) da Universidade Federal de Sergipe, PIE8931-2020 “A disciplina História no Ginásio Murilo Braga em Itabaiana/SE (1949-1968)” que contou com Bolsa COPES para as discentes Brenda Caroline Souza e Loury Ketony da Cunha Santos, além de Vitória Carvalho Martins, que atua como voluntária na pesquisa sobre a história da escola.

² Graduanda em Pedagogia no Departamento de Educação do Campus Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe. Bolsista PIBIC/CNPq (2021/2022) no Projeto “A disciplina de História no Ginásio Murilo Braga em Itabaiana/SE (1949-1969): entre docentes e livros didáticos”. Integrante do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem (DEHEA/UFS/CNPq). E-mail: lourycunha7@gmail.com.

³ Graduanda em Pedagogia no Departamento de Educação do Campus Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem (DEHEA/UFS/CNPq). e-mail: v.carvalhomartin@gmail.com.

⁴ Professor do Departamento de Educação do Campus Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFS). Doutor e mestre em Educação. Graduado em História. Em estágio pós-doutoral na Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” (2021/2022). Líder do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem (DEHEA/UFS/CNPq) e integrante dos Grupos Heduca (UFPEL/CNPq) e Relicário (UFS/CNPq). E-mail: profjoaopaulogama@gmail.com.

out based on seven studies, namely: four monographies, one thesis, and two books. Created in 1949, the former Rural Normal School Murilo Braga (ENRMB) offered the normal and gymnasium courses. The latter was named State Gymnasium of Itabaiana (GEI) and began its classes in 1950; on the other hand, the normal course started working in 1954. From 1969, the institution also offered the scientific course, having its title changed to school. This research has revealed that there are four designations intrinsic to the educational institution: Rural Normal School Murilo Braga; State Gymnasium of Itabaiana; State School Murilo Braga; in addition to Application School Zenaide Schultz, created as a teaching practicum field to assist the teacher education of those attending the normal school.

Keywords: State School Murilo Braga. History of Education. History of Educational Institutions. History of Secondary Teaching. Itabaiana/SE.

1 INTRODUÇÃO

[...] O uso das lentes, permitiu perceber as diversas perspectivas de estudos sobre essa instituição educativa, [Escola Normal Rural Murilo Braga] que possui em seus documentos/monumentos, uma parcela significativa da história da educação do município de Itabaiana e do Estado de Sergipe, à medida que sua representatividade extrapola a territorialidade municipal. (COSTA, 2016, p. 177)

Mediante as considerações da autora, que defendeu uma Tese na área de Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sobre a Escola Normal Rural Murilo Braga (ENRMB), é possível nos aproximarmos das contribuições que tal instituição forneceu ao cenário educacional de Itabaiana/SE e região. Nessa perspectiva, muitas são as possibilidades de estudos acerca de uma instituição educacional que completou 71 anos de funcionamento e na contemporaneidade denomina-se como Colégio Estadual Murilo Braga (CEMB).

Criada no ano de 1949, a então ENRMB ofertava os cursos normal e ginásial. O curso ginásial ficou denominado como Ginásio Estadual de Itabaiana (GEI) e teve o início das suas aulas no ano de 1950, já o curso normal, começou a funcionar em 1954. A ENRMB surgiu com a proposta de expandir o ensino secundário em Sergipe e de formar professores primários para trabalharem na área rural. Por meio da Lei 212, de 29 de novembro de 1949 o então governador do Estado, José Rollemberg Leite (1947-1951) sancionou a criação da primeira instituição pública de ensino normal no interior sergipano, assegurando que os professores formados pelas Escolas Normais Rurais teriam direito exclusivo de lecionarem nas escolas primárias rurais. Destacamos a seguir alguns dos aspectos deste Documento:

Art. 1º - Ficam criadas duas (2) Escolas Normais Rurais, com sede nas cidades de Lagarto e Itabaiana, respectivamente. Parágrafo Único – Cada Escola Normal Rural manterá um curso de Ginásio e um de Formação de Professores.

Art. 3º - Fica assegurado aos professores formados pelas Escolas Normais Rurais o direito exclusivo de regerem as escolas primárias rurais. (SERGIPE, 1949, s/p, grifos nossos)

A criação ENRMB foi fundamental para a formação de professores no interior de Sergipe, ainda mais ao levarmos em consideração que o projeto da escola normal prevista para funcionar na cidade de Lagarto, nesse mesmo período histórico, não foi concretizado. A formação de professores em um curso específico para tal fim chegou em Itabaiana, atendendo não só esse município, mas outras cidades circunvizinhas que contavam, sobretudo, com docentes sem cursos específicos para atuarem nessa área.

Por outro lado, para aqueles que quisessem fazer o curso ginásial, não era mais necessário se deslocar para Aracaju ou realizar cursos ginásiais particulares em alguns lugares do interior de Sergipe. Desse modo, a proposta de implementação da Escola e do Ginásio trouxe mais oportunidades para as pessoas que tinham realizado o primário em Itabaiana e região. Sua instalação abriu portas para muitos alunos, principalmente, da zona rural, por apresentar-se, ao menos na legislação, como escola que atenderia as carências e anseios rurais.

A ENRMB e o GEI ofertavam, cada uma dentro das suas especificidades, o ensino secundário de acordo com a Reforma Gustavo Capanema (BRASIL, 1942). Conforme tal Lei o 1º Ciclo Ginásial contava com quatro anos de duração, sendo que o ingresso no ginásio era precedido pelo exame de admissão. Após o ginásial tinha-se a opção de realizar o curso clássico ou científico. De outra forma, o curso normal tinha o objetivo de formar pessoas para a carreira do magistério, no caso do curso normal ofertado pela ENRMB seu foco era formar professores primários para atuar na área rural.

O Murilo Braga possibilitou a oferta dos dois cursos, constituindo-se como pioneira instituição pública do interior de Sergipe em ambos os casos. Até o final da década de 1940 a oferta de ginásios públicos concentrava-se na capital e a formação de professores na então Escola Normal que passou a denominar-se Instituto de Educação Rui Barbosa em 1947.

Em 1969, a instituição passou a disponibilizar também o curso científico, tendo sua denominação alterada para Colégio. São 4 denominações intrínsecas a uma instituição educacional: Escola Normal Rural Murilo Braga; Ginásio Estadual de Itabaiana e Colégio Estadual Murilo Braga, além da Escola de Aplicação Zenaide Schultz, criada como campo de estágio para atender a formação de professores da escola normal.

Sendo assim, optou-se por investigar os trabalhos que tratam da história da escola, dito de outra forma, trata-se de efetuar uma revisão de literatura com foco na história do Murilo Braga. A história da instituição educacional em diferentes períodos históricos e com distintas problematizações foi narrada de maneira mais específica em sete estudos: 4 monografias, 1 tese e 2 livros. Estudos que analisaremos a seguir.

2 A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL “MURILO BRAGA” EM FOCO: ENTRE LIVROS, MONOGRAFIAS E TESE

Para Norberto Dallabrida (2009) a expansão do ensino secundário no Brasil esteve entrelaçada com a reestruturação idealizada e operacionalizada pelo primeiro titular do Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos e sua Reforma (BRASIL, 1931), que rompeu com o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados buscando assim superar estruturas escolares de longa duração e imprimir à cultura escolar do ensino secundário homogeneização e centralização nacionalizadas. Nota-se uma ênfase na educação integral e a cultura disciplinar, que concorriam para a produção de um “habitus” burguês nos alunos do ensino secundário. Nesta direção, o intuito da Reforma Francisco Campos foi reestruturar o ensino secundário para adequá-lo à obra da modernização nacional em voga na década de 1930 em pleno governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

Segundo Nunes (2000) tal expansão do ensino secundário favoreceu a iniciativa privada e convivia com um sério problema: o da eliminação e do retardamento do aluno no sistema regular de ensino. Os índices de retenção e evasão escolar permaneceram elevados nas gerações de brasileiros que se sucederam de três em três anos a partir de 1942, que variavam em torno de 80%. Logo, apenas 20%, ou menos, dos estudantes que ingressavam nos cursos secundários conseguiam completar seus estudos, sem retardamento, e sair dos ginásios realizando exames vestibulares com sucesso.

Alves, Oliveira e Costa (2020), estudam mais especificamente sobre a Reforma Gustavo Capanema (1942) e os seus desdobramentos no ensino secundário sergipano. Os autores assinalam que em 9 de abril de 1942, foi promulgada a lei que mudou a maneira de ensino das escolas brasileiras, essa lei ficou conhecida com a Lei Orgânica do Ensino Secundário e foi encaminhada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema Filho, com o objetivo de dividir o ensino secundário em dois ciclos: 1º Ciclo Ginásial, de quatro anos de duração, e o 2º Ciclo Colegial, com os cursos Clássico (priorizando as humanidades) e o Científico (ênfatizando as

ciências exatas) distribuídos em três anos. Havia ainda o Ensino Técnico (Comercial, Agrícola, Industrial) e o Ensino Normal, que era destinado para formar professores primários. Dentro dessa reforma de ensino, o Atheneu Sergipense, localizado na capital Aracaju, estava entre as poucas escolas em Sergipe que ofertava o ensino secundário com suas divisões: o ginásial, o curso clássico e o curso científico.

Por meio dos estudos de Alves, Costa, Oliveira, Fonseca e Vieira (2020) nota-se uma expansão desse nível de ensino em Sergipe, entre 1942-1961, ocorrida por intermédio do maior quantitativo de estabelecimentos, matrículas e conclusões de curso. A pesquisa mostra que o crescimento do ensino secundário esteve interligado com a interiorização dos ginásios, principalmente privados, em vários espaços de Sergipe, como também com uma profunda atuação da igreja católica, a qual estava inserida na conduta de práticas pedagógicas do ideário sobre a educação.

Um dos poucos ginásios públicos criados no interior de Sergipe consistiu justamente no Ginásio Estadual de Itabaiana, fundado como parte integrante da ENRMB no ano de 1949. No final da década de 60 do século XX a instituição educacional passou a ofertar outras modalidades de ensino sendo denominada como Colégio Estadual Murilo Braga.

A busca sobre trabalhos que abordem a história da citada instituição na Biblioteca de Teses e dissertações da CAPES, como também no site da Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe possibilitou localizar quatro monografias e uma tese. Além desses, foram garimpados trabalhos com escritores locais e interessados na história da escola.

Em uma primeira linha constam dois trabalhos que tratam da ENRMB, a tese de Silvana Costa (2016) e a monografia de Aline Miguel (2011). Temos ainda três monografias de conclusão do curso de História Licenciatura, a primeira de Isabel Santos (2002) tem como objetivo traçar um perfil da história do Colégio Estadual Murilo Braga durante os seus cinquenta anos. Já a segunda de Soleide Pereira (2002) efetua uma análise das memórias de estudantes do Colégio entre os anos de 1977 e 1984. Tatiane Oliveira Lima (2019) tratou em seu trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia das memórias de duas mulheres, uma ex-aluna e uma ex-professora, da ENRMB na década de 1960. De outro lado, duas obras de ex-alunos traçam um panorama da escola em uma perspectiva de cunho memorialístico, trata-se dos trabalhos de Rivadálvio Lima (2002) e Teresa Cristina Souza (2019).

Segundo Isabel Santos (2002), a escola foi implementada com o propósito de promover uma educação pública e de qualidade para a cidade de Itabaiana e até mesmo para as cidades próximas. Apesar de todas as propostas é preciso esclarecer que, sua criação não resolveu a

carência educacional, uma vez que, urgia a necessidade de professores para trabalharem tanto no ensino secundário como no primário.

Conforme a autora a partir de 1970, o Colégio abrigava quatro alas, com um total de vinte e quatro salas de aula, duas quadras de esporte, biblioteca, arquivo e salas de administração, além disso, também foi instalado, por um determinado tempo, a Escola de Aplicação Zenaide Schultz, cujo objetivo era ser campo de estágio aos professores do Curso Normal. Nos seus vinte e cinco anos de funcionamento, foi criado um centro cívico, com a finalidade de “despertar o sentimento de civismo e cidadania nos alunos”, como também um Grêmio Estudantil.

Em sua monografia, Soleide dos Santos Pereira (2002) discorre sobre a memória da juventude estudantil do Colégio Estadual Murilo Braga nos anos de 1977-1984. A partir da história oral trabalha com as memórias dos estudantes do Murilo Braga, nos anos que decorreram a ditadura civil-militar no Brasil. Destaca como o posicionamento autoritário adentrava as paredes da instituição, por meio de diretores e inspetores que impunham regras, ordem, disciplina e rigidez no ambiente escolar.

Por sua vez, Tatiana Lima (2019) trata sobre as memórias e histórias de duas mulheres, Suzaneide Moura, ex-aluna, Marineusa Santos, ex-professora, e suas passagens pelo Murilo Braga na década de 1960. Nesse recorte temporal, a instituição constituía-se como ponto de referência na formação do magistério no interior sergipano. Como relata Suzaneide Moura, a docência era uma das poucas alternativas para mulheres que almejavam ser independentes naquele período, por isso fez tal escolha, mas no decorrer da trajetória profissional construiu uma plena identificação com a profissão. Já Marineusa Santos, relata que, inicialmente, foi professora da Escola Zenaide Schultz e depois passou a lecionar no secundário do Murilo Braga. As duas entrevistadas relembram com entusiasmo e saudosismo os períodos que frequentaram a Escola.

Silvânia Santana Costa (2016) situa a proposta da ENRMB em meio a uma política governamental de difusão da educação rural pelo país e a necessidade de criar instituições de ensino para formar docentes que atuariam fora do espaço urbano. Foi por dentro dessa perspectiva que se iniciou o curso normal em Itabaiana. Desse modo, a Escola Normal Rural tinha por objetivo formar professores para o trabalho na zona rural e assim promover o progresso e desenvolvimento do país em áreas mais afastadas recebendo educação para a vida.

Em seu livro, Tereza Cristina Pinheiro de Souza (2019) estuda a trajetória de ex-alunos da instituição. O Ginásio Estadual de Itabaiana foi destacado como de extrema importância,

sendo fundamental para o início de superação da ideia de que o curso primário não era o fim da escolarização. Depois de muitos alunos terem passados por “escolinhas domésticas”, onde tinham os primeiros contatos com as letras do alfabeto e aritmética, eles concluíam o primário na cidade e se preparavam para o temido exame de admissão.

Os relatos coletados pela autora extrapolam a escola e dialogam com o cotidiano da cidade de Itabaiana, como por exemplo as memórias que nos primórdios de dezembro era divulgado em praça pública a lista de aprovados no exame de admissão, o que significava uma alegria imensa em comemorar as festas de dezembro e a própria aprovação. Após a entrada na instituição, era preciso se adaptar as normas estabelecidas, e uma delas era o uso dos uniformes. Esses uniformes são retratados como uma farda de custo acessível, porém o tecido era quente. Outra característica eram os traços no bordado, um traço no bordado de azul, sinalizava que o aluno cursava o primeiro ano, dois traços segundo ano e assim sucessivamente. Outra novidade para os alunos era o estabelecimento do curso científico, que havia apenas no período noturno, porque os professores eram estudantes de Engenharia, Medicina e Ciências Humana na capital de Sergipe e ministravam aulas no turno noturno em Itabaiana.

José Rivaldávio Lima (2002), discorre sobre a instituição de ensino Murilo Braga em seus 50 anos de história. Seus escritos auxiliam no entendimento tanto da fundação e constituição da ENRMB, como também do cenário econômico, cultural, político e educacional de Itabaiana, antes e depois da inauguração da instituição. Para o autor no ano de 1949, Itabaiana, já possuía uma economia sólida, seu setor educacional estava representado por um Grupo Escolar Guilhermino Bezerra, fundado em 1937 entre outras escolas públicas e particulares. Lima (2002) destaca o nome do Governador do Estado daquela época, José Rollemberg Leite (1947-1951), como um dos idealizadores da Escola Normal que embora situada em Itabaiana, tinha a finalidade de atender a demanda educacional não apenas da cidade, mas também, de municípios circunvizinhos.

Os escritos de Lima (2002) informam que o Curso Ginásial, obteve 54 inscritos no primeiro ano de funcionamento, 1950. Porém, apenas 34 alunos tiveram a oportunidade de passar no exame de admissão e em 1953, houve a formatura da primeira turma no Curso Ginásial, composta por 20 discentes que cumpriram os 4 anos no GEI.

Pouco se sabe o que aconteceu com os outros alunos que passaram no exame de admissão e não concluíram sua formatura, apenas consta em alguns diários de classe informações sobre transferências e até mesmo desistências. Ao olharmos para os números e

percebermos que de 34 alunos, 14 discentes não concluíram o curso, reforça as afirmações de Nunes (2000) sobre os problemas que o ensino secundário enfrentava nesse período.

Com o objetivo de proporcionar aos alunos do curso normal, futuros professores primários, a prática de ensino por meio de estágios na própria instituição foi criada a Escola de Aplicação Zenaide Schultz. Sendo uma das metas da gestão “Murilo Braga” à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o aperfeiçoamento de professores do magistério primário, foi criado, dentro do espaço físico da “E.N.R.M.B”, onde anteriormente funcionava o “Auditório Euclides Paes Mendonça”, depois denominado ALA “C”, a Escola de Aplicação “Zenaide Schultz” (LIMA, 2002, p.53)

Conforme a monografia de Miguel (2011), a cultura escolar lembrada no período de 1949 a 1969 da ENRMB, destaca-se pela sua viabilização para formação docente que, em tese, ressaltaria as atividades rurais de Itabaiana, no entanto, a partir dos estudos realizados foi possível observar o distanciamento da formação com as práticas rurais. A autora conclui que:

A Escola Normal Rural de Itabaiana foi sem dúvida um locus de formação docente, com grandes limitações, deveras, mas que fez da cidade serrana o centro das atenções. Porém, nunca se contestou ou discutiu os benefícios que uma educação aliada ao meio rural viesse proporcionar à região se de fato tivesse cumprido seu papel, já que a economia local deve muito à cultura de produtos agrícolas (MIGUEL, 2011, p.36).

Segundo Silvânia Costa (2016) a ENRMB consolidou-se historicamente, como um espaço educativo essencial para o desenvolvimento, progresso e ascensão social da comunidade do município de Itabaiana. Desse modo, destaca-se que a importância do prédio construído no terreno baldio com sua arquitetura imponente, contrastava com o cenário urbano, ainda precário, carente de estruturação e proliferado de doenças. A construção significava que a civilidade chegou à cidade, a possibilidade de ascensão social das camadas desprovida financeiramente. O prédio representou também a imperiosidade da arquitetura escolar para a vida cotidiana, sendo assim mais um passo para a constituição da escolarização da sociedade itabaianense.

Outrossim, em 1969 um marco importante foi a criação do curso científico período que a ENRMB passou a denominar-se como Colégio Estadual Murilo Braga (CEMB). Um dos primeiros colégios públicos fundados no interior de Sergipe e em pleno funcionamento até a contemporaneidade.

3 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Entende-se que a escola assume um papel fundamental na vida dos cidadãos, por isso se faz necessário conhecer e analisar aspectos como sua constituição, mudanças e consolidação ao longo da história, inclusive aspectos referentes às instituições educacionais secundárias que estiveram presentes em Sergipe em meados do século XX, sua expansão e consolidação. Em Itabaiana e região, por exemplo, tal modalidade de ensino só começou a ser ofertada a partir de 1949 com a criação de um curso ginásial no Ginásio Estadual de Itabaiana que funcionava junto ao prédio que dispunha do curso normal na Escola Normal Rural Murilo Braga.

De acordo com a pesquisa realizada em uma série de trabalhos que tratam da história da instituição educacional, pode-se observar tanto as alterações de nomenclatura e cursos ofertados como também elementos culturais pertencentes as modalidades de ensino, metodologias utilizadas em diferentes épocas, espaços de ensino-aprendizagem e a própria formação de professores para atuação nas escolas primárias rurais. Foi possível notar ainda que as propostas de ensino vigentes na legislação educacional no tocante ao ensino rural, não foram atendidas plenamente em Itabaiana/SE, uma vez, que os professores não eram preparados para atuarem em escolas situadas na área rural, pois era preciso que eles aprendessem a manusear técnicas agrícolas, e isso não foi ofertado na ENRMB, conforme constatou as pesquisas de Miguel (2011) e Costa (2016).

São algumas conclusões provisórias de uma revisão de literatura tendo em vista uma pesquisa, que continua em desenvolvimento com outras finalidades, a partir da organização e análise de documentos do arquivo do Colégio Estadual Murilo Braga. Intenta-se em trabalhos futuros, colocar em diálogo os estudos aqui apresentados com aspectos inerentes ao patrimônio escolar de uma instituição educacional que ainda tem muito a revelar sobre a História da Educação de Sergipe, desde meados do século XX as primeiras décadas do XXI.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira; COSTA, Rosemeire Marcedo; OLIVEIRA, João Paulo Gama. A reforma Gustavo Capanema no Atheneu Sergipense: Entre a legislação educacional e as práticas educativas discentes (1942-1961). **Revista FAEEBA**, Salvador, v.29, p.180-194, jul/set.2020

ALVES, Eva Maria Siqueira; COSTA, Rosemeire Marcedo; OLIVEIRA, João Paulo Gama; FONSECA, Simone da Silva; VIEIRA, Paulo Mateus Silva. **Ensino Secundário em Sergipe (1942-1961)**. Relatório Final de Pesquisa. Aracaju, 2020.

COSTA, Silvânia Santana. **Histórias constadas e vividas: memória da Escola Normal Rural Murilo Braga de Itabaiana/Sergipe (1950 – 1972).** Tese. 216 p. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre/RS. 2016.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação** v. 32, n. 2. Porto Alegre/RS. 2009. p. 185-191.

LIMA, José Rivadálvio. **Cinquentenário do Colégio Estadual Murilo Braga (1949-1999).** Aracaju, 2002.

LIMA, Tatiane Oliveira. **Memórias e histórias de duas mulheres na Escola Normal Rural Murilo Braga na década de 1960 em Itabaiana/SE.** 45 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Departamento de Educação do Campus Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2019.

MIGUEL, Aline da Conceição. **Escola Normal Rural Murilo Braga: Formando professores para a área rural? (1949-1969).** 76 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Sergipe. Centro de Educação e Ciências Humanas. São Cristóvão/SE, 2011.

NUNES, Clarice. O “velho e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação.** 2000. p. 35-60

PEREIRA, Soleide dos Santos. **Memórias da juventude estudantil do Colégio Estadual Murilo Braga em Itabaiana/SE: 1977-1984.** Monografia Licenciatura em História – Pólo Regional de Itabaiana, Programa de Qualificação Docente II, Departamento de História, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe. 2002. 90 p.

SANTOS, Isabel de Carvalho. **Colégio Estadual Murilo Braga, Itabaiana-SE (1949-1999): uma contribuição à sua história.** Monografia Licenciatura em História – Pólo Regional de Itabaiana, Programa de Qualificação Docente II, Departamento de História, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe. 2002. 137 p.

SERGIPE. **Lei nº 212 de 29 de novembro de 1949.** Cria 2 escolas Normais Rurais. 1949. s/p. Acervo particular de José de Almeida Bispo.

SOUZA, Tereza Cristina Pinheiro (org.). **Ecos do Murilo.** Aracaju: Infographics, 2019.

INDAGAÇÕES SUSCITADAS SOBRE A IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA ENTRE 1939 A 1990

¹ Jully Caroline Santos Nascimento

RESUMO

O objetivo desse artigo é explanar, a partir de uma recapitulação de documentos acadêmicos, os acontecimentos mais consideráveis durante o período de regulamentações do curso de Pedagogia no Brasil entre os anos de 1939 até 1990. O estudo presente analisa a elaboração da identidade do curso em constante indagação, assim como constructos ideológicos da formação do pedagogo (a) sobre a estrutura e organização do curso. Principalmente na fragmentação, desprestígio, ambiguidade e separação da teoria e prática dessa formação, bem como as políticas educacionais e as finalidades do mundo do trabalho. A princípio visava a formação de professores para o magistério das Escolas Normais ou técnicos em Educação e depois surgiram também as habilitações pedagógicas especializadas em determinadas demandas. Nesse contexto, as promulgações de pareceres e discussões sobre a existência do curso permitiram debates e contradições ao longo do processo. Conclui-se, portanto, uma procura incessante pela identidade do curso em todos as suas ocupações e currículos em prol da afirmação da Pedagogia no Brasil.

Palavras-chave: Curso. Debates. Identidade. Pedagogia.

ABSTRACT

The article aims to explain, from of a recapitulation of academic documents, the most substantial events during the period of regulation of Pedagogy's course in Brazil from 1939 to 1980. The presente study analyses the development of identify of course constantly in inquiry, as the ideological constructions of pedagogue'formation about the structure and organization of course. Mainly of fragmentation, discredit, ambiguity and separation of theory and practice of this formation. Which in the beginning intended the teachers' formation to the teaching of Normal Schools or education technicians, when after would arise the pedagogical habilitation skilled in certain demand. The promulgation of statement and debates about the existence of course allow arguments and contradiction during the process. It's conclude, therefore, a frequent search for course'identify in every occupation and curriculum frameworks on behalf of affirmation of Pedagogy in Brazil.

Keywords: Course 1. Debates 2. Identify 3. Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo central analisar os avanços e lacunas para a formação da identidade do curso de pedagogia entre 1939 a 1990 ao colocar em destaque o profissional

¹ Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe e licenciada em Pedagogia-UFS. Email:jullycaroline33@yahoo.com.br

em questão. A análise de como as transformações sociopolíticas e influenciaram o perfil e o papel profissional dos pedagogos salienta que a projeto inicial em 1939 pretendia formar bacharéis para integrar os cargos técnicos da administração pública sem se preocupar em definir um perfil profissional para os pedagogos. Esse contexto, contribuiu para a instabilidade da formação desde esse momento. Contrapondo-se a esta concepção, defende que, antes do início do curso, já havia um propósito de preparar profissionais para o ensino e pesquisas em educação, a qual não permaneceu com o período da ditadura Vargas. Os emblemas de outrora advindos das ambiguidades na formação em pedagogia e os desafios colocados pelos muitos processos de reformulação aos quais foram submetidos. A metodologia do trabalho

O encetamento do curso de Pedagogia na República Federativa efetuou-se no ano de 1939, por meio do Decreto-Lei n. 1. 190 /1939, sob os efeitos do surgimento das primeiras universidades no país. Afervorados, aliás, pelos múltiplos eventos culturais e socioeconômicos do período decorrentes do golpe de estado onde Getúlio Vargas ascende à presidência e inicia o estado novo. Criado através da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, pela Lei n. 452/1937, visava a formação significativa e o aperfeiçoamento de professores, com ênfase às Escolas Normais, propondo assim a instrumentalização dessa clientela .Em prol da melhora da educação como se encontra no decreto abaixo:

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras incumbida de ministrar o ensino superior de diversas disciplinas com os objetivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras; promover e facilitar a prática das investigações originais; desenvolver e 'especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo das diversas atividades nacionais (DECRETO 19.851, art. 196.).

O curso objetivava a formação do bacharel e licenciado dentro de um esquema nomeado “3+1”, conferido aos cursos de licenciaturas e Pedagogia o bacharel se formar em três anos e ao licenciado acrescentaria mais um ano de Didática. Nesse contexto, os cursos de formação de professores assumem um caráter generalista, onde os primeiros se responsabilizariam por lecionar matérias isoladas de cada ciência, enquanto os últimos as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário. Essa divisão de campo profissional incide decisivamente sobre a imagem identificadora do curso, tornando-a ambígua, distante do embasamento teórico e de investigação científica. Isso em prol do imediatismo pragmático da técnica e da primazia do ensino, bem como da divisão incoerente de conteúdo e método. Tais concepções se perpetuam ainda hoje na identidade do curso diante da passagem de vários movimentos educacionais e teóricos ao longo das décadas. Tanto é que a própria educação brasileira se

debateu e se segue em construção, em meio aos interesses sociopolíticos mais emergentes. fato indicador por regressos e desajustes pela desvalorização do investimento na educação básica.

Na conjuntura de meados do século 21 o Positivismo também incide com mais força nos ideais de progresso do país. Isso posto envolto a uma perspectiva de prosperidade material e científica que difundia um tipo de cultura a ser incorporada nos setores sociais, o qual a educação fora pertinente em se adequar aos pressupostos, definidos pelo pensamento Positivista. Embora no campo de pesquisa científica as licenciaturas tivessem fracassado. Nessa linha de pensamento, surge no Brasil um novo prisma educativo, embasado nos ideais do Movimento Escola Nova surgidos em 1932, instalado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse movimento faziam parte renomados intelectuais como Anísio Teixeira (um dos grandes responsáveis pela construção das universidades de eixo pedagógico, o qual estimulou a implantação dos cursos de Pedagogia), Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros.

O foco desse movimento educacional emergiu por consequência da democratização e universalização do ensino no início do século XX, fundamentando-se no preparo do homem ao questionamento e resolução de seus problemas, que aprende por meio da vivência e experiência. Por conseguinte, a mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho fabril técnico prevalecia em recorrente destaque para uma sociedade que almejava o progresso financeiro, devido a influência em massa da teoria de John Dewey no Brasil. Dando ênfase na formação para o magistério do ensino primário e da escola normal que, conseqüentemente, interferiu nos objetivos maiores do curso.

E ainda sim, nesse emaranhado de prováveis mudanças para a educação, o curso de Pedagogia demonstrou desde muito cedo um inconveniente para formação superior: a inexistência da identidade, função e destino de seus egressos. Qual viés fundante para a estrutura curricular do curso? Qual rumo tomar depois do diploma em mãos? E o intuito de se formar pedagogos? Ou seria apenas uma via de preencher as vagas de professores com um currículo abarrotado e conteudista? Todas essas interpelações durante um bom tempo tiveram respostas superficiais. Como conclui Brzezinski (1996), p.42:

O pragmatismo funcional é a própria negação da verticalidade e do aprofundamento da pesquisa, pois não há elaboração da teoria. Foi esse pragmatismo um dos responsáveis pelo “desvio” do curso de pedagogia, porque o centra mais na vertente profissionalizante. Isso gerou uma situação peculiar bastante contraditória: a pedagogia foi transformada em campo prático. O Professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas(...) não buscava a teoria elaborada por meio de pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática.

Com isso, a teorização da formação do pedagogo ganha ênfase na instrumentalização da formação professoral. Mais uma vez por ingerência do pensamento deweyiano, o qual entende que os problemas e mudanças do tempo emergente precisam de soluções provenientes da intelectualidade científica ou experimental. Enquanto os princípios filosóficos clássicos estariam limitados para uma visão de mundo mais abstrata. O conhecimento, no caso do profissional da pedagogia, viria na medida da frequência constante da experimentação.

2 METODOLOGIA

Considerando os objetivos de identificar os dilemas, debates e percursos promovidos durante a trajetória do curso de pedagogia no Brasil, a pesquisa foi elaborada mediante a abordagem qualitativa cujo resultado demonstrou ser o mais adequado. Isso por ser um recurso de produção de conhecimento que não tende de mensurar e medir, todavia compreender e buscar explicações para valores e significados de um meio social. Questionário *online*, observação, entrevista e análise documental foram as ferramentas metodológicas utilizadas.

Os dados para o desenvolvimento da pesquisa foram obtidos por meio de revisão de literatura. A pesquisa teve como objetivo relatar o processo de lutas e embates para desenvolver de maneira significativa a formação do profissional da pedagogia.

3 DESCARACTERIZAÇÕES E REGULAÇÕES DO CURSO

Nesse processo, diante da descaracterização dessa escola superior incide ainda mais a problemática da profissionalização do pedagogo, apartada do bacharelado e licenciatura. Pois seguindo as normas federais de educação, a imprescindibilidade de se cursar três anos de estudos de conteúdo específico assim como em Química, História, Geografia, etc. conduziria o indivíduo ao patamar de bacharel. Posto um ano a mais de Didática para o licenciado. Com isso, a estrutura curricular então nominada “esquema 3+1” fincou sua marca por décadas no sistema universitário ao separar o método do conteúdo, o que na Pedagogia delimitou a sua evolução (Bzrezinski, 1996). Todavia, embora dois caminhos de carreira estivessem “ao dispor” dos estudantes, o cenário no mercado de atuação profissional deu relevantemente margem às críticas, uma vez que à inserção no mundo do trabalho não promovia muitas oportunidades.

Na medida que o “técnico em educação” encontrou uma área insuficiente no Ministério da Educação, nas secretarias do Estado e municípios. Ora via aprovação em concurso público, ora via colocação política exercendo tarefas imprecisas e moldando-se às necessidades vigentes, com o mínimo de vagas para a função. Não obstante, o prestígio do cargo para os elegidos ultrapassara o do professor na escala de autoridade colegial. Por outro lado, situava-se o licenciado seguindo em direção à escola normal ou instituições de ensino superior, cuja a responsabilidade de orientar e dar suporte conceitual aos futuros professores primário cobrava-lhes uma segurança substancial de aprendizagem. Inclusive na graduação da qual não se tinha uma formação técnica-científica inexistente, apoiado pelo currículo saturado de fundamentos. Todavia, esfaimado do que deveria ser seu objeto principal: a educação.

Para tanto, em 1962 a efervescência nos debates sobre a precariedade do curso de pedagogia e sua identidade conseguiu ter voz para expressar a insatisfação do currículo, através da insistente indagação do profissional se formava. Este dependia quase que inteiro de ciências auxiliares não oriundas da Educação. Segundo Brzezinski (1996), em consequência disso no parecer CFE 251/62 do Conselho Federal de Educação, de Valnir Chagas, atribuía o curso de Pedagogia a formação do técnico em educação e do professor de disciplinas do Curso Normal. O que mantinha a afirmativa e ao mesmo tempo a dualidade do curso, com duração mínima de 4 anos, fixando assim um currículo mínimo composto por 7 disciplinas e outras 2 escolhidas pela instituição. Sendo elas: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar e as duas opcionais dentre: História da Filosofia, Biologia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para o licenciado bastaria cursar mais duas matérias de Didática e Prática de Ensino. E ademais seria preciso fixar os mínimos de conteúdos e duração na estrutura do curso.

Nesse contexto, o Brasil perpassou por caminhos sinuosos à incidência do Golpe Militar em 1964, o qual resulta em uma grande repressão sobre às manifestações opositoras ao governo militar e aos movimentos sociais. Dentre estes, alguns voltados a perspectiva escolanovistas, com o objetivo de promover a democratização da educação básica brasileira. Muitos dos educadores passaram a ser perseguidos devido às suas colocações ideológicas, os quais muitos também foram exilados ou assassinados, preferindo outrem mudar a profissão. O mesmo aconteceu com os estudantes.

Outro indicativo de crise foi a criação do decreto-lei 477 que proibia alunos e funcionários de quaisquer atos que não fossem o de estudar e de trabalhar; basicamente sem nenhum direito de se manifestar ou cometer ao menos faltas leves. Além disso, o curso de pedagogia e as outras licenciaturas tiveram de acompanhar o modelo educacional imposto pelos acordos do Ministério da Educação-MEC e USAID (United States Agency for International Development), que na verdade, destinava o Brasil a seengajar nas propostas capitalistas internacionais. Introduzindo também padrões tecnicistas nas universidades, fato este inviável muito mais no ensino superior onde o curso sofreu impactos significativos na sua organização. Sendo assim, o processo tecnicista do profissional a ser formado recebeu influências estadunidenses no âmbito educacional e no financeiro capitalista, desobrigando a união dos fundamentos teóricos do exercício, impondo a fragmentação curricular e o empobrecimento crítico intelectual nas práticas docentes.

Já em 1969, tempos após a homologação daquele parecer de 62, é promulgado o novo Parecer de Valnir, de nº 252/69, responsável por retirar a distinção entre bacharelado e licenciatura. Mediante tal fato, prevalece somente a docência como o estabelecimento do mínimo de duração e conteúdos. A duração seria no começo de 2.200 horas dividido no mínimo em três anos e no máximo sete anos. Por seguinte, em busca da obtenção das habilitações específicas os complementos de estudos instituíam-se pelo: Magistério dos cursos normais e ações de administração, orientação, inspeção e supervisão. SILVA (1999)

Em frente das carências do mercado de trabalho, em 1969 o parecer CFE n. 252 do também Conselheiro Valnir Chagas se apresentou ao encontro dos anseios do período. Dado que demonstrava ter a resolução para as objeções e privações do curso. Com isso, o parecer tencionava a formação do docente para o ensino normal pela licenciatura e de especialistas para as atribuições de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro do sistema escolar. Revolveu-se também no currículo aspectos importantes no momento onde estava estruturado para uma base comum de aprendizagem, e ao especialista oferecia a habilitação específica para os conjuntos de atividades.

Outra repercussão que o parecer incitou foi a demanda do curso por conta da multiplicidade de especialidades ofertadas. De acordo Silva (1999), o parecer de n. 252/69, auxiliou para o declínio do curso, resultado que se pagou por uma definição no campo de trabalho do pedagogo. Por infelicidade, o profissional da pedagogia continuou a ter impasses para conseguir emprego nas escolas, uma vez que esses estabelecimentos agora não conseguia integrar uma grande demanda de profissionais especialistas formados pelo curso de Pedagogia.

Não obstante, a inserção de estudos no ensino superior apenas se torna mais definida com a reforma universitária no ano de 1968. Onde foram determinadas diretrizes e princípios de sistematização para todas as universidades federais, transições às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras previstas na Lei n. 5.540. Tal código, segundo o artigo 30 promulgava também que os especialistas ativos nas funções de administração, planejamento, inspeção, orientação e supervisão eram concedidos de tais funções dessas associados por opção da formação magistral para o ensino normal.

No ano de 1972, por intercessão do Parecer 867/72, o curso de pedagogia incorpora em sua identidade a premissa de experiência no magistério ou atuação de docência na disciplina de prática do magistério para as habilitações de pedagogia, que preconizava o imperativo do estágio supervisionado, desempenhado pelo estudante do curso com o objetivo de afirmar, ao menos na habilitação letiva, o caráter pedagógico afirmado na sagacidade do exercício de ensinar a relevância da prática em exercício.

Além disso, nos anos 80, considerados muitas vezes como a década perdida, não o foram certamente para a educação se levarmos em conta o surgimento dos movimentos de educadores que desde então se reestruturam no país e, em especial, a atenção a esta questão relevante, que é a da formação do profissional da educação. Nesse momento, várias instituições foram engendradas com o intuito de estabelecer o estatuto epistemológico do curso de pedagogia, sobretudo a CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – 1983) que deu início à ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação) no de 1994. Através desse panorama:

Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse quanto às habilitações do curso. Também reafirmou a ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo stricto sensu. Em meados da década de 80, algumas faculdades de educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. (...) A ideia era a de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção, supervisão etc. (...). Pode-se deduzir, entretanto, com base em alguns poucos estudos sobre inovações nas instituições e cursos de pedagogia, que o saldo dessas iniciativas é modesto, enquanto persistem problemas crônicos, tais como o interminável questionamento da identidade da pedagogia e as ambiguidades quanto à natureza do curso, sempre refletidos nos documentos legais. São, de fato, mais de 50 anos de controvérsias em torno da manutenção ou extinção do curso, da pertinência ou não de um campo de estudo próprio à

pedagogia, da formação do professor primário em nível superior, da formação de especialista ou técnico em educação etc. (LIBÂNEO, P.38-39, 1996).

Esses debates em disputa progrediram até a década de 1990. Ainda assim, os anos de 1990 conduziram novas perspectivas que influenciaram visceralmente os caminhos da educação no Brasil, com resultados duradouros para o curso de pedagogia. Foi a partir desse contexto que o país desenvolveu reparos nos sistemas educacionais com pretensão de adequá-los à nova ordem posição econômica internacional. Tais melhorias, tanto no que concerne à organização como pedagogicamente, teve o suporte de entidades estrangeiras que elaboraram eventos

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização desse estudo investigativo, as informações aqui expostas tiveram a finalidade de realmente buscar o entendimento e o aprofundamento das origens, intencionalidades sociopolíticas e econômicas, lutas, concretizações, esperas e indagações do percurso histórico do curso de Pedagogia. Tudo isto em procura, nas suas variadas instâncias para uma identidade autêntica e reconhecida pela sociedade acadêmica, embora ainda bastante questionada quanto ao rumo profissional a ser seguido e ao plano curricular provido de fundamentos de outras ciências além da educação. O tecnicismo e a desagregação teórica e prática também deixaram suas marcas registradas na proposta do curso, cuja valorização como licenciatura já fora desprivilegiada. No campo da pesquisa há um retrocesso em comparação com as demais. O que atualmente melhorou muito, mas permanece à margem de muitas outras áreas que se dedicam afincado para o aperfeiçoamento do exercício capacitado bem como o de teses criteriosas. As habilitações pedagógicas, por exemplo, subdividiram o que tinha sido apartado com da licenciatura e do técnico em educação, fato que de certa forma contribuiu para disputas internas de poder dentro do âmbito escolar e fora dele, ambiguidade de tarefas e ocupações, outrossim pareceres serviram mais de decretos e regulamentações. Portanto, o curso de pedagogia requer um eixo norteador para que sua identidade seja impressa com o devido reconhecimento como curso formador a priori de formação de professores que, no entanto, ao longo dos anos também vem dispondo sua atuação a diversos outros campos não escolares onde foco é o mesmo no âmbito escolar: o desenvolvimento integral da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, R. M. DE. Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Dialógica**, Amazonas, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Pedagogos**. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. **Decreto n. 19.850 de 11 de abril de 1931**.

LIBÂNEO, Carlos José. **Pedagogia, Ciência da educação?** Selma G. Pimenta (Org.). São Paulo; Cortez, 1996.

LIBÂNEO, Carlos José. **Pedagogia e pedagogos para quê?**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, Carlos José Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documento, n. 11, pp. 59-65, 1963.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; MIRANDA, Maria Irene. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política. In: **Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**, 2008, Uberlândia, MG. IV Simpósio Internacional - o estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia, 2008. v. 1. Disponível em: < www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf >. Acesso em: 04 ago. 2021.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autoresassociados, 1999.

TANURI, Leonor Maria. Revista Brasileira de Educação: **História da formação de professores**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº 14. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

MANUAL ENCYCLOPÉDICO: UM OLHAR GEOGRÁFICO E MATEMÁTICO

Vera Maria dos Santos¹
Lucas Victor Feitosa Gomes²

RESUMO

Esse artigo é fruto de estudos realizados sobre livros escolas/manuais escolares em circulação no Brasil durante o século XIX e tem como objetivo analisar a 13ª edição do Manual Encyclopedico como um objeto material que guarda as marcas de sua produção e apresentar os conteúdos da Geografia e de Matemática presentes. A base teórica que sustenta a pesquisa se deu a partir de: Conceito de livro didático de Chartier (1999,2002) e de Magalhães (1999), e para discutir materialidade, Chartier (2002). No contexto do Manual Encyclopedico utilizamos Boto (1996), Zuin (2007) e Souza (2018) como base de informações. O Manual revela os conteúdos que circularam em escolas brasileiras durante o período. Sob o olhar da Geografia e Matemática, os assuntos são compilados dos principais conteúdos para a educação primária e trazem conceitos gerais.

Palavras-chave: Manuais escolares. Geografia. Matemática. Monteverde.

ABSTRACT

This article is the result of studies about textbooks/school manuals in circulation in Brazil during the 19th century and aims to analyze the 13th edition of the Encyclopedico Manual as a material object that keeps the marks of its production and presents the subjects of Geography and Mathematics present. The theoretical basis that supports the research came from: Concept of textbook by Chartier (1999,2002) and Magalhães (1999), to discuss materiality, Chartier (2002). In the context of the Encyclopedico Manual, we use Boto (1996), Zuin (2007) and Souza (2018) as the information base. The Manual reveals the contents that circulated in Brazilian schools during the period. From the perspective of Geography and Mathematics, the subjects are compiled from the main subjects for primary education.

Keywords: School manuals. Geography. Math. Monteverde.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo é fruto de estudos realizados sobre livros didáticos/manuais escolares³ em circulação no Brasil durante o Século XIX e faz parte da discussão do Grupo de Estudos e

¹ Vera Maria dos Santos – Doutora, Universidade Tiradentes, GEPCE - Grupo de Estudos e Pesquisas Colonização, Cultura e Educação/CNPQ. veramstos@yahoo.com.br.

² Lucas Victor Feitosa Gomes – Mestrando, Universidade Tiradentes, GEPCE - Grupo de Estudos e Pesquisas Colonização, Cultura e Educação/CNPQ. lucasvictorfg@gmail.com.

³ SANTOS, Vera Maria dos. **A Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe**: do século XIX ao século XX. Aracaju, Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

Pesquisas Colonização, Cultura e Educação (GEPCE). Nesse período grande parte dos materiais utilizados para a instrução escolar no país era de origem estrangeira, geralmente portuguesa, e regerem por muitos anos a formação dos jovens brasileiros. Nesse limiar, o presente estudo tem como objetivo analisar o Manual Encyclopédico, escrito pelo português Emílio Achilles Monteverde, como um objeto material e apresentar os conteúdos de Geografia e de Matemática nele contido. Para subsidiar a discussão em pauta, recorreremos aos conceitos de manual/livro didático e de materialidade de Roger Chartier e Justino Magalhães. Nessa direção, o artigo é baseado em uma abordagem qualitativa de pesquisa e utiliza a revisão bibliográfica e a análise documental como metodologia de trabalho, tendo a 13ª edição do Manual, de 1893, como objeto e fonte de pesquisa.

Sob tal perspectiva, o conceito de livro didático é tomado aqui a partir de autores que o consideram “como objeto material, diferente de outros tipos de escritos, cuja coerência e completude resultam de uma intenção intelectual ou estética” (CHARTIER, 2002. p.12). De acordo com o que propõe Roger Chartier, “os livros são vistos aqui como produtores de um universo de inter-relações humanas que se estabelecem a partir das diversas e variáveis maneiras de abordar a arte da leitura”. (CHARTIER, 1999). Ainda para Chartier, não existe separação entre a função do livro e a sua materialidade. Muito pelo contrário, elas se completam, tornando-se realidades físicas, e assim passam a existir.

Os livros didáticos e manuais escolares desempenham um papel importante, porque impõe uma ordem, decifra e vulgariza os discursos disciplinares. Magalhães (1999) considera nos seus estudos que:

O manual escolar contém uma informação e uma interpretação da cultura e do imaginário, suas dimensões escolarizáveis e processo de escolarização, bem como das metas e das práticas educativas culturais. (...) constitui uma pista fundamental de investigação para conhecer globalmente uma época, para caracterizar políticas e modelos educativos. (MAGALHÃES, 1999, p.282)

Finalizando o quadro introdutório, faz-se necessário o questionamento: o que era o Manual Encyclopédico de Emílio Monteverde?

2 CONHECENDO O MANUAL

O Manual Encyclopédico para o Uso em Escolas de Instrução Primária foi uma obra feita pelo escritor e diplomata português, Emílio Achilles Monteverde. Monteverde foi um escritor lusitano nascido em 1803 que dedicou quase toda a vida ao serviço público português

e escreveu uma série de livros/manuais de francês, português, religião e enciclopédias dedicadas à escolarização primária da época.

De acordo com Silva (1859), a 1ª edição do Manual Encyclopedico ocorreu em 1837, tendo sucessivas reimpressões nos anos de 1838, 1840, 1843 e 1850. Em 1855, teve uma tiragem de 30.000 exemplares e saltou para 40.000 exemplares no ano de 1865. As edições de nº 9 (1870) e 10 (1875) alcançaram a marca de 42.000 exemplares. A última edição do manual (13ª) foi lançada em 1893, 12 anos após a sua morte.

O sucesso editorial do Manual e a sua circulação é destaque em vários trabalhos ao seu respeito, tais como: Boto (1997), Santos (2004), Corrêa (2006), Zuin (2007) e Souza (2018). Durante a pesquisa de Boto (1997) são apresentados relatórios de inspeção, decretos governamentais e relato de professores que evidenciam a grande circulação dos escritos de Monteverde.

“Verifica-se, portanto, que, dentre as obras escolares mais utilizadas em Portugal nesse período (1875), destacam-se o Methodo Facilimo (23,9%) e o Manual Encyclopédico (19%), de Emílio Achiles Monteverde, bem distribuídos por todos os distritos consultados. (BOTO, 1994, p. 436)

A investigação de Zuin (2007) a respeito do Sistema Métrico Decimal faz uma análise matemática dos escritos de Monteverde e apresenta dados que mostram a alta circulação dos exemplares, inclusive no Brasil, como nesse recorte:

“Há uma indicação da editora com a relação dos endereços das lojas de livros onde poderia ser encontrado o Manual Encyclopédico, incluindo as cidades de Lisboa, Porto, Coimbra e, no Brasil, no Rio de Janeiro. Além disso, menciona-se que na Bahia, Pernambuco, Pará, Maranhão, Ceará e em Porto Alegre o manual estava à venda nas "principaes lojas de livros", levando-nos a crer que o manual foi também vendido no Brasil, como outras obras de Monteverde.”(ZUIN, 2007, p.149)

Souza (2018) também demonstra a presença do Manual no estado da Bahia registrado na fala do Presidente da Província João José de Moura Magalhães, em 1848, à Assembleia Legislativa.

“Mandei admittir para uso das escolas o Cathecismo Fleury compendio de sabido merecimento, e muito apropriado à pequena capacidade dos alumnos, tendo sollicitado do Governo Imperial 200 exemplares, que com a maior benevolência m’os remetteo, e por intermédio do mesmo Governo pedi que effetuasse em Lisboa a compra de trezentos exemplares do Manual Encyclopedico de Monte Verde, que a Lei Provincial nº 127, com acertada escolha, determinou que fosse admittido nas Aulas primárias. Por aviso do Ministerio do Imperio de 3 de fevereiro do corrente anno sei que esta encomenda foi feita à nossa Legação em Lisboa.” (MAGALHÃES, 1848, p. 12-13)

Todos esses relatos reforçam o grande sucesso editorial da obra de Monteverde em Portugal e no Brasil e demonstram a sua importância na educação escolar brasileira nesse período e valida a importância da sua pesquisa.

O Manual Encyclopedico analisado na pesquisa é a sua 13ª edição e foi encontrado pelos estudos de Santos (2004) no acervo particular do Epifânio Doria⁴. Conforme consta nos registros das casas comerciais de Maroim e de Laranjeiras foram vendidas unidades em Sergipe desde 1854, demonstrando a sua circulação em solo sergipano. É uma obra produzida pela Imprensa Nacional de Lisboa, com 799 páginas, em 189[...] ⁵ e foi recomendada para o uso da instrução primária brasileira.

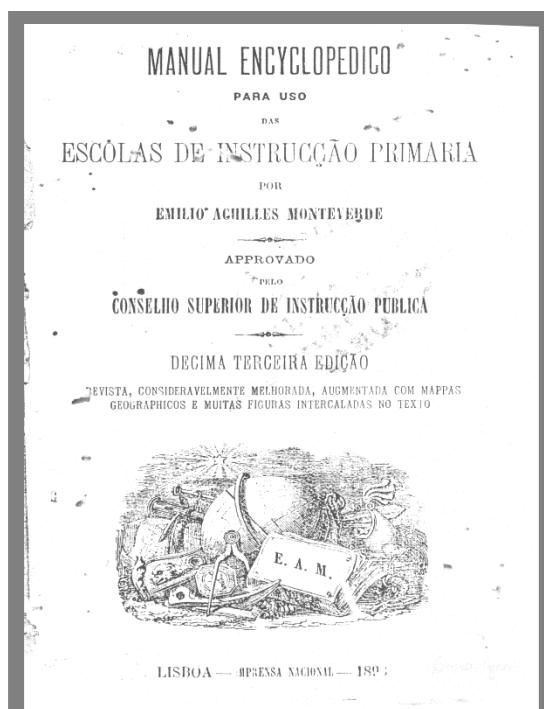
Seguindo o caráter enciclopédico, Emílio reuniu em sua obra uma série de matérias compiladas e recomendadas para o uso nas escolas de língua portuguesa. O Manual foi dividido em nove partes⁶: 1 - Religião, princípios geraes de moral; 2 - Das línguas e sua derivação, da grammatica portugueza, da litteratura portugueza; 3 - Da arithmetica, das definições geométricas; 4 - Definições gerais da Geografia, da Geografia astronômica, da Geografia física, da Geografia política; 5 – Da chronologia e da historia; 6 – Noções geraes de physica; 7 – Da historia natural; 8 – Noções geraes de mythologia; 9 – Biographia clássica.

⁴Cf. GUARANÁ. op. cit. p. 71. Epiphany da Fonseca Doria e Menezes nasceu a 07 de abril de 1884 na Fazenda Barro Caído, município de Campos, filho do capitão José Narciso Chaves de Menezes e D. Josepha da Fonseca Doria e Menezes. Coursou a escola primária em Poço Verde e seus pais não dispoem de recursos para custear seus estudos secundários e superior ficou privado de recebê-la. Adquiriu muitos conhecimentos a partir de leituras que realizou. Trabalhou em casas comerciais no início de sua carreira profissional e ocupou diversos cargos públicos entre eles o de bibliotecário da Biblioteca Pública do Estado. Escreveu muitos trabalhos os quais estão listados no referido Dicionário.

⁵Não é possível precisar a data do referido manual em pose, porque o mesmo já apresenta as marcas do tempo. 1893 é o provável ano com luz a outros manuais de mesma edição.

⁶ Sempre que nos referirmos a aspectos textuais do manual, utilizaremos a grafia original.

Figura 1 – Capa da 13ª edição do Manual Encyclopédico



Fonte: Acervo particular de Epifânio Dória

Como objeto material o Manual Encyclopédico é um documento da maior importância, que guarda as marcas de sua produção e de seus usos. As marcas que ficaram grafadas no exemplar estudado deixam ler, em suas diversas páginas, sobre os seus donos e ainda fornecem pistas sobre as práticas escolares adotadas naquele momento. Acredito que as marcas encontradas em suas páginas, são de pessoas que utilizaram o referido livro: Aninha, Carolina e Judite Pinto. A análise dessas marcas sinaliza que:

[...] às vezes se encontram livros em que os leitores sublinharam as palavras difíceis e passagens importantes, fazendo anotações na margem, ou respondeu aos questionários; tudo isso dá pistas acerca das maneiras de ler e interpretar o texto (ROCKWELL, 1957. p.16)

Ressalta-se que todos esses elementos no âmbito da:

“[...] pesquisa histórica sobre o livro e a leitura têm mostrado o papel fundamental desempenhado pelos suportes dos textos na definição de modos de ler e de se relacionar com o texto. Se isso é verdade, a variação dos suportes – livros, fichas, folhetos, cartazes, colecionadores, cadernos – deve ser tomada como indicadora de diferentes formas de manipulação e uso dos textos escolares: não se trata apenas de textos a serem “lidos”, mas de textos a serem recortados, completados, refeitos, reorganizados no interior das relações pedagógicas que, ao mesmo tempo, visam a atender e a instaurar. (BATISTA, 1999) .

A condição em que se encontra o livro estudado e, sobretudo, as anotações manuscritas e as marcas do seu desgaste demonstram que o livro foi muito usado, além de indicarem que foi utilizado por mais de uma pessoa. Muito embora não se tenha realizado um estudo sobre a sua utilização pelos colégios, as marcas de uso encontradas denunciam que esse impresso escolar circulou em Sergipe também, em 1902.

Sob o ponto de vista da materialidade o Manual Encyclopedico, de Emílio Achilles Monteverde é um objeto, tipo brochura, de pequeno formato 15,5 cm por 10,5 cm, letras seriadas, tendo a capa de papelão, um pouco maior que o tamanho do livro, perfurada na extremidade central, onde passava um cordão, até a contracapa, fechando-se com um laço, permanecendo intactas as folhas.

A segunda capa traz as informações principais do livro, centralizadas: o nome do manual, no alto da página, escrito com letras grandes, seguido de que o livro é “para o uso das escolas de instrução primaria” e logo abaixo deste, o nome do autor. Depois desse nome, uma pequena vinheta adorna ao tempo em que separa a palavra “aprovado” que aparece destacado com letras maiúsculas e a próxima linha, escrita com letras pequenas, o nome “pelo”. As três páginas e meia que se seguem trazem o prefácio dessa edição no qual o editor ressaltou as qualidades do autor e de suas obras.

[...] são publicações que lhe granjearam bem merecida popularidade, conquistando-lhe lugar eminente no apostolado da instrução elementar, posta ao alcance das intelligencias juvenis as mais rebeldes, por modo claro e singelo, n’essas obras que rescendem a moral mais sã e o mais acrisolado patriotismo. (MONTEVERDE, 1893)

Nascimento enfatizou que “os textos em circulação no Brasil do XVI e até o início do século XX, mesmo os de autores brasileiros, eram predominantemente produzidos em Portugal, onde a imprensa tipográfica fora introduzida desde 1487” (NASCIMENTO, 2001, p.12). Na verdade, eram livros dessa natureza que faziam parte do nosso cotidiano escolar.

Ainda no prefácio, informou o editor, às matérias que sofreram modificações: “[...] na parte da geographia inseriram-se nove mappas” e a parte de História foi aumentada, constituindo resumo completo da história universal, subdividida em seis partes: “antiga, romana, da idade media, da idade moderna, contemporânea, e de Portugal”. Também foi ampliada, a parte de noções gerais da Física, “[...] inserindo-se pela primeira vez no texto figuras explicativas de alguns instrumentos mais importantes. Completou-se essa parte com um capítulo dedicado às noções geraes de chimica”.

3 GEOGRAFIA E MATEMÁTICA PRESENTE NO MANUAL

Dada à extensão da obra e dos seus diferentes saberes, decidimos restringir o estudo a duas áreas: Geografia e Matemática⁷ com a intenção de anunciar os conteúdos presentes no Manual. Ressaltando que a ideia desta pesquisa não é analisar os conteúdos na sua forma pedagógica e curricular. Vale destacar que a formação escolar de Monteverde até o momento da pesquisa não foi apresentada em detalhes, mas sabemos teve início em Portugal e foi concluída na França, o fato foi descrito pelo Visconde de Benalcanfor em uma coluna no Jornal “O Occiente” dedicado ao escritor.

Foi em Bordeus, n'essa florente cidade, tão notavel pelos seus fastos políticos, pelas tradições dos seus antigos parlamentos, pelas luctas da Fronda, pelas reminiscencias dos Girondinos, onde Emílio Achilles Monteverde, que nascera em Lisboa a 9 de junho de 1803, completou os seus estudos” (BENALCANFOR, 1881, p.21).

A parte Matemática do Manual não sofreu nenhuma alteração em relação às edições anteriores e seguiram o mesmo padrão. Ela é representada na terceira parte do livro e está dividido em dois capítulos: Arithmetica e Lições Geométricas. O capítulo dedicado ao estudo da aritmética é cercado de conceitos iniciais. Destacamos: numeração falada e escrita, as quatro operações fundamentais, a prova das operações e problemas envolvendo-as, fracções ordinárias ou números quebrados, números decimaes, systema de pesos e medidas, razões e proporções e regra de três.

Em um segundo momento, outro capítulo é dedicado à geometria, tem destaque: definições geométricas (axioma, teorema, ponto, reta, plano, etc), ângulos, triângulos, polígonos, círculo/circunferência e seus elementos, volume do cubo e do paralelepípedo e área e volume dos sólidos geométricos.

Emílio Monteverde dedica seu capítulo inicial na parte de matemática aos estudos das Aritméticas. Nota-se uma série de definições matemáticas acompanhados de poucos exemplos e da pouca contextualização. Também não é encontrado o uso de imagens como ferramenta auxiliar de entendimento. A geometria presente no Manual segue na mesma linha e é baseada na definição de conceitos com algumas poucas figuras auxiliando na visualização do mesmo. O segundo capítulo apesar de possuir cerca de 112 conceitos/definições geométricas em 15 páginas, não possui nenhum exercício.

A Geografia nesse manual constitui a quarta parte do livro e o seu conteúdo é apresentado em 176 páginas que tratam da Geografia Geral, dividida em quatro capítulos:

⁷ Áreas de formação de Vera Maria dos Santos e Lucas Victor Feitosa Gomes, respectivamente.

definições gerais da geographia, da geographia astronomica, da geographia physica, da geographia.

No segundo capítulo dedicado a “geographia astronomica” são apresentados o sol, os astros, a lua, o planeta terra e os eclipses. Na sequência, são anunciados aspectos da “geographia physica” tais como: termos relativos à terra e a água. O quarto e último capítulo é o mais extenso dedicado ao ensino de geografia e versa sobre a “geographia politica”. O capítulo é dividido em cinco secções: Europa, Ásia, África, América e Oceania. São listados os principais países nessas regiões contendo suas características geopolíticas tais como: limites, clima, população, religião, governo, capital, principais cidades, exército, entre outros.

Percebe-se claramente, nesse livro o predomínio dos ensinamentos referentes a Geografia Geral, pois conforme estudo realizado por Santos (2004) , essa é uma forte característica encontrada nos livros didáticos produzidos até segunda metade do século XIX, a exemplo de: Elementos de Geographia Moderna e Cosmographia, (1875), de P. D’Abreu e Elementos de Geographia Physica (1880) de José Correia de Mello Bittencourt.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, o Manual Encyclopedico, de Emílio Achilles Monteverde é um objeto material de grande importância porque revelou as matérias ensinadas para os estudantes das escolas primárias brasileiras e portuguesas. Os indícios nos mostram que em Sergipe, esse manual circulou desde 1854 sem contar que as marcas de uso guardadas no livro denunciam que o mesmo circulou em 1902 e houve grande circulação em território Brasileiro. O Manual Encyclopedico além de mostrar as matérias ensinadas, mostrou também que a Geografia e a Matemática ensinadas nesse período foram os conteúdos básicos e gerais. Sendo este o conteúdo necessário aos estudantes do século XIX.

Nesse sentido, este artigo mostra apenas um viés da história social do uso do livro didático, pois os aspectos aqui ressaltados não esgotam as possibilidades da existência de outros olhares sobre o Manual Encyclopedico, de Emílio Achilles Monteverde. Para o pesquisador da educação, os livros escolares são fontes privilegiadas de estudo, porque oferecem condições para uma análise não somente dos conteúdos pedagógicos, mas das atividades e exercícios propostos e da sua materialidade, permitindo, assim, vislumbrar a configuração dos saberes escolar e os diferentes sujeitos envolvidos na tarefa disciplinadora.

Por fim, para trabalhos futuros, podemos fazer uma análise mais profunda sobre aspectos teóricos e metodológicos dos escritos de Monteverde em seu Manual e ampliar a discussão sobre a sua materialidade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. 1999. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. (org.) **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: FAPESP. p. 536.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos et al. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)**. 1997. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução Fúlvio M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 110.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de: Mary Del Priori. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1999.

DE SOUZA, Emília Helena Portella Monteiro. **Manuais para o ensino elementar na Bahia: recortes históricos**. *Tabuleiro de Letras*, v. 12, n. 3, p. 66-81, 2018.

MAGALHÃES, Justino - **Um apontamento para a história do manual escolar: entre a produção e a representação**. In Castro, Rui Vieira de [et al.]. *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 1999. p. 282.

MONTEVERDE, Emilio Achilles. **Manual Enciclopédico**. Lisboa: Imprensa Nacional, [189?].

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. “Nota prévia sobre a palavra impressa no Brasil do século XIX: a biblioteca do povo e das escolas”. In: **Horizontes**. Bragança Paulista: Centro de Documentação e Pesquisa em História da Educação. v. 19, s/nº, 2001. p. 12.

ROCKWELL, Elsie. “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”. In: **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo: FEUSP, 1957. p. 16.

SANTOS, Vera Maria dos. **A Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe: do século XIX ao século XX**. Aracaju: Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2004. p. 23. Dissertação (Mestrado em Educação).

SILVA, Innocencio Francisco da. **Diccionario bibliographico portuguez / Estudos de Innocencio Francisco da Silva applicaveis a Portugal e ao Brasi**. Lisboa : Imprensa Nacional, 1859.



CONEduc-UFS

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

ZUIN, Elenice de Souza Ladron. Por uma Nova Arithmetica: o sistema métrico decimal como um saber escolar em Portugal e no Brasil oitocentista. 2007. Tese de Doutorado.

MEMÓRIA DO ENSINO NA BAHIA: "ESCOLA PARQUE" - UM PROJETO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA DEMONSTRADO NA ORGANIZAÇÃO DE SEU ACERVO.

Edna Pinheiro Santos¹
Jacy Machado Barletta²

RESUMO

O presente texto visa trazer a público um relato da primeira etapa do trabalho de higienização, organização e catalogação do acervo documental do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, localizado na cidade de Salvador – Bahia. Este projeto de escola, idealizado pelo educador baiano Anísio Spínola Teixeira, teve o seu planejamento e início de construção durante o governo de Octávio Mangabeira entre 1947 a 1951 sendo concluído após esse período já com presença de Anísio Teixeira como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Um complexo escolar que visava articular as disciplinas do currículo comum nas Escolas Classe e atividades manuais, de esporte, lazer e cultura na Escola Parque o Centro foi, para muitos, uma das experiências educacionais, mais relevantes para a educação na Bahia. Neste artigo apresentamos resultados parciais do Projeto “Escola Ícones” elaborado e executado pelo Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia – UNEB, coordenado pela professora Doutora Jaci Maria Ferraz de Menezes. Nesta etapa foi dado destaque aos documentos que guardados na secretaria da Escola Parque com datas entre 1950 e 1980 produzidos pelos diversos setores que compunham a escola, bem como outros vindos de instituições diversas que estabeleciam algum tipo de relação com esta. Pretendemos apresentar as etapas de planejamento, organização e desenvolvimento deste projeto no que diz respeito às categorias para data limite, higienização, organização e catalogação dos documentos, assim como, quais etapas ainda estão a serem concluídas devido à quantidade e a importância dos documentos que ainda estão na escola sem passar pelos processos acima citados.

Palavras-chave: Arquivo Escolar; História da Educação; Escola Parque; Anísio Teixeira.

ABSTRACT

This text aims to bring to the public an account of the first stage of the work of cleaning, organizing and cataloging the documentary collection of the Carneiro Ribeiro Educational Center – Escola Parque, located in the city of Salvador – Bahia. This school project, conceived by Bahian educator Anísio Spínola Teixeira, had its planning and beginning of construction during the government of Octávio Mangabeira between 1947 and 1951, being concluded after this period already with the presence of Anísio Teixeira as director of the National Institute of Pedagogical Studies (INEP). A school complex that aimed to articulate the subjects of the common curriculum at Escolas Classe and manual activities, sports, leisure and culture at Escola Parque o Centro was, for many, one of the most relevant educational experiences for

¹ Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – UNEB. Pesquisadora associada ao grupo Memória da Educação na Bahia – UNEB. Bolsista CAPES. E-mail: ednasantos1989@gmail.com

² Historiógrafa do CEDEM - UNESP. Mestre. Pesquisadora associada ao grupo Memória da Educação na Bahia – UNEB. E-mail: jacy.barletta@unesp.br

education in Bahia. In this article, we present partial results of the “Escola Icons” Project elaborated and executed by the Memory of Education Research Group in Bahia – UNEB, coordinated by Professor Dr. Jaci Maria Ferraz de Menezes. At this stage, emphasis was given to documents kept in the Escola Parque's secretariat dating between 1950 and 1980, produced by the various sectors that made up the school, as well as others coming from different institutions that established some kind of relationship with it. We intend to present the stages of planning, organization and development of this project with regard to the categories for deadline, cleaning, organization and cataloging of documents, as well as which stages are still to be completed due to the quantity and importance of the documents that are still at school without going through the processes mentioned above.

Keywords: School Archives; History of Education; Escola Parque; Anísio Teixeira.

1 INTRODUÇÃO

Projeto de Anísio Teixeira a Escola Parque criada em 1951, propõe o ensino integral com objetivo de preparar o indivíduo para o trabalho e para ser integrado em sua comunidade e sociedade. Este artigo apresenta o acervo da Escola Parque trazendo a luz, por meio de seus documentos, informações sobre essa experiência pedagógica importantíssima para a História da Educação da Bahia, mas também, como exemplo da concretização das ideias de Anísio Teixeira para a educação primária na Bahia, tal experiência vive até os dias de hoje mesmo com as alterações políticas e as demandas educativas da atualidade.

No final da década de 40, o então governador da Bahia, Otávio Mangabeira, solicitou ao seu Secretário de Educação e Saúde, Anísio Teixeira, que elaborasse um sistema para resolver a crescente demanda por vagas nas Escolas Públicas, tanto no interior do estado quanto na capital. Paralelamente, àquela época precisava-se urgentemente de novos currículos, novos programas e novos professores, para resolver o então atraso da Bahia nas questões educacionais, assim compreendido pelo governador e sua equipe gestora, ao assumirem o governo do Estado.

Para isto, Anísio Teixeira elabora no Plano de Edificações Escolares, onde escolas seriam construídas nas localidades de acordo com o seu contingente populacional incluindo a capital. Para esta, Salvador, existia o projeto de Centros Populares de Educação onde seria possível aliar a educação do currículo comum com as atividades de iniciação para a vida do trabalho, atividades manuais, artes e práticas esportivas de leitura. Assim é justificada a necessidade prédios escolares na Bahia:

O problema do prédio escolar na Bahia tem dois aspectos. O primeiro é, digamos o de demonstrar a sua necessidade, pois não falta quem suponha bastar, à escola do professor [...] O segundo é o de encontrar uma solução tão modesta quanto possível,

mas que, a despeito da modéstia, atenda ao mínimo de condições indispensáveis a um prédio escolar. (Revista Fiscal da Bahia, 1949, p. 125)

A crítica publicada na Revista Fiscal da Bahia, que comemorava Quatro Séculos de História na Bahia, era pautada na improvisação escolar que até então dominou a educação primária no estado. As escolas funcionavam, em sua maioria, em casas de professores ou professoras, sem um alinhamento pedagógico para o ensino e com condições educacionais e estruturais precárias. A intenção com o projeto para construção de prédios escolares, como informa o trecho acima, seria aumentar a oferta de escolas primárias como também colocar na mão do Estado a obrigação pela oferta e qualidade, ou seja, a manutenção da escolarização básica na Bahia.

Mediante o plano citado acima Anísio Teixeira consegue iniciar o processo de construção da primeira célula – o modelo de Salvador – e a denominou de Centro de Educação Popular. Para ele, este Centro deveria ser a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos.

A intenção de Anísio Teixeira era que fossem instalados, inicialmente, sete sistemas semelhantes que seriam localizados nos bairros mais carentes de Salvador. O primeiro esquema para a distribuição destes núcleos previa, para Salvador, sete escolas. O primeiro Núcleo foi construído no bairro da Caixa D'Água, bairro popular de Salvador, que tinha grande concentração de menores sem escola, e até mesmo menores abandonados, oriundos da formação de uma comunidade ocupada por posseiros, pessoas sem moradia que antes disso vivam em “pardieiros” ou até mesmo nas ruas da cidade e ocuparam a localidade desde o início da década de 1940.

O espaço para a construção do Centro foi definido através de um convênio entre o Governo Federal e o Governo do Estado da Bahia por meio da Secretaria da Educação. Nesta negociação coube ao Governo do Estado à cessão do terreno, cabendo ao Governo Federal à manutenção da Escola e o pagamento dos professores, todos em regime de dedicação integral. Após alguns anos, o Centro passou a ser mantido exclusivamente pelo Governo do Estado da Bahia, elementos que a própria documentação da escola confirma a partir de uma análise preliminar feita.

2 NOVOS OLHARES PARA A ESCOLA PARQUE

Em um novo contexto, as Escolas-Classe I, II, III e IV e o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva, o qual se incorporou ao programa de educação integral do Centro a partir do ano de 2002, quando da reinauguração e revitalização do Centro pelo Governador da Bahia, Paulo Souto, aspecto este que inaugura um olhar de ressignificação do funcionamento do Centro no que concerne à criação de novos núcleos e dinâmicas das vivências efetivadas na Escola Parque, valorando os pressupostos anisianos e as demandas do contexto social atual.

As Escolas-Classe e o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva visam à realização de um trabalho pedagógico de qualidade com o objetivo de atender aos educandos do bairro da Liberdade e adjacências nos turnos matutino, vespertino e noturno, nos níveis de Ensino: Fundamental Regular, Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos e Tempo de Aprender, conforme dados explicitados na tabela de Identificação do Centro. Neste novo contexto educandos de outras unidades das escolas estaduais em Salvador podem também ser matriculados na Escola Parque expandindo assim os benefícios ofertados por esta.

Desde o ano de 2009 o grupo de pesquisa Memória da Educação na Bahia vem colaborando com o projeto de Preservação do Acervo da Escola Parque, em conjunto com o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC - UNEB, sob a coordenação da Profa. Jaci Maria Ferraz de Menezes.

Em 2010 iniciamos os trabalhos elaborando levantamento do acervo originando um inventário preliminar, que foi utilizado como orientador nas etapas seguintes.

A proposta deste projeto visa aplicar uma metodologia que se fundamenta na identificação dos arquivos como sistemas de informação.

Arquivo é um sistema (semi-) fechado de informação social materializado em qualquer tipo de suporte, configurado por dois factores essenciais — a natureza orgânica (estrutura) e a natureza funcional (serviço/uso) — a que se associa um terceiro - a memória - imbricado nos anteriores³

A metodologia proposta ajusta-se à perspectiva da arquivística integrada, que entende que as atividades de avaliação, classificação e descrição arquivística são desenvolvidas em núcleo comum que pressupõem a pesquisa da trajetória histórica da entidade; suas finalidades, funções, com ênfase em suas atividades; legislação pertinente; princípios administrativos e estrutura organizacional; produção e fluxos documentais, aliado a um exame detalhado do conteúdo e da organização atual de seus arquivos (especialmente no caso de massa acumulada) e aos métodos e necessidades de recuperação das informações.

³ Silva, Armando Malheiro da, Ribeiro, Fernanda, Ramos, Júlio, Real, Manoel Luís. 1999. Arquivística – teoria e Prática de uma Ciência da Informação. Vol.1. Porto/Portugal: Edições Afrontamento.

O levantamento e a análise cuidadosa destes itens retratarão a situação informacional e arquivística da entidade. O produto será um diagnóstico que fundamentará e orientará as atividades de classificação intelectual, ordenação física dos documentos e descrição documental para atender às necessidades de produção de mediações de acesso à informação.

As atividades de avaliação documental, propriamente ditas, são inseridas...

na idéia, para nós fundamental, de que não se avalia para conservar a informação como um mero bem cultural e histórico, nem apenas para liberar espaço, mas, pelo contrário, para rentabilizar interna e externamente a memória institucional como um bem estratégico e social que é e para permitir o regular e bom funcionamento do sistema de informação-arquivo⁴.

A preservação da memória e das diversas formas de testemunho da atividade humana, que constituem o patrimônio histórico-cultural, tem sido objeto de atenção cada vez maior.

Não apenas do poder público, a quem cabe o fomento e a criação de políticas públicas e entidades especialmente voltadas para esta finalidade, mas de toda a sociedade civil, que se conscientiza e tem se mobilizado com frequência, no sentido de desencadear ações de caráter preservacionista, envolvendo principalmente as áreas de meio-ambiente e de memória social.

Vale lembrar que, nos últimos vinte anos, pode-se constatar uma proliferação de instituições voltadas para a preservação da memória, sejam órgãos públicos, entidades privadas, iniciativas empresariais e órgãos especializados que organizam, preservam e dão acesso a fontes documentais de valor histórico, gerando informações novas, preservando a memória e apoiando a pesquisa, como exemplos os centros de documentação e memória espalhados pelo país, tanto privados como públicos.

Estas instituições entendem que os arquivos são fontes de referência para o avanço do desenvolvimento social e econômico. São elementos de consolidação e perpetuação da identidade cultural, além de serem fundamentais para a gestão da informação e do conhecimento.

Os princípios da transparência administrativa e do direito à informação e à memória, só serão atingidos se uma administração tiver consciência e vontade política para executá-los. O problema da desorganização dos documentos e das informações é frequente e parece nunca solucionado no âmbito das instituições. Faltam definições, decisões e entendimento do que seja a implantação de procedimentos que garantam a exiguidade daqueles princípios.

O aprendizado de uma organização é construído com base em conhecimentos e experiências passados, isto é, com base na memória. A memória organizacional, por sua vez, depende de mecanismos institucionais, usados para reter conhecimento.

⁴ Silva, Armando Malheiro da, Ribeiro, Fernanda. A avaliação em arquivística – Reformulação teórico-prática de uma operação metodológica. P. In: Arquivos & Bibliotecas, nº 5. Lisboa/Portugal: Gabinete de Estudos A&B, 2000.

O arquivo de uma organização é uma destas maneiras de reter conhecimento, pois guarda sua memória informacional. Portanto, deve ser considerado como um sistema de informações e não um mero depósito de papéis ou de outros suportes. O arquivo não deve ser apartado da vida gerencial e administrativa da organização que o gerou, devendo, ao contrário, ser entendido como fonte potencial de produção do conhecimento e como ferramenta para a gestão do conhecimento organizacional. Assim, deve estar interligado com os sistemas informatizados e com as funções de obtenção de informações.

O problema dos arquivos tem dois aspectos fundamentais. O primeiro diz respeito ao uso da documentação e ao valor dos arquivos para o cotidiano da administração. Nesse sentido, o objetivo de um sistema de arquivos é o de transformar a administração dos documentos em um instrumento ágil de localização e recuperação de informações que sejam úteis e necessárias para o desenvolvimento das atividades e rotinas da organização. O segundo aspecto refere-se ao valor que a documentação possui enquanto testemunho sobre a vida da organização. A memória de uma organização é o repositório de seus conhecimentos e experiências. Essas informações - conhecimentos e experiências - são indispensáveis à continuidade das ações das organizações e dos indivíduos, na medida em que oferecem base para as ações presentes e futuras. Para que a memória de uma organização cumpra tal papel, ela deve ser trabalhada com essa perspectiva. Buscar, de um lado, preparar os arquivos para que atuem como elementos facilitadores da administração do cotidiano e, do outro lado, garantir a unidade e o resgate da memória da instituição.

Na organização dos arquivos de uma instituição, os esforços principais devem priorizar a busca, a organização e a manutenção da informação relevante e prioritária para a consecução de seus objetivos.

No entendimento de que o tratamento da informação de uma instituição deve ser verificado desde sua produção, ao seu destino final, as atividades que propusemos visam dois resultados. O primeiro é o de aplicar no Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, procedimentos que garantam a organização dos documentos e informações. E o segundo, recolher e processar tecnicamente os documentos produzidos e acumulados por ele durante sua existência, acervo de caráter permanente, de valor indiscutível para a pesquisa, visando o amplo acesso destes conjuntos documentais à sociedade, além de trazer agilidade no atendimento à comunidade.

E por último, as instituições devem estar preparadas para atender a legislação vigente sobre direito à informação:

A [Lei nº 12.527/2011](#) regulamenta o direito constitucional de acesso às informações públicas. Essa norma entrou em vigor em 16 de maio de 2012 e criou mecanismos que possibilitam, a qualquer pessoa, física ou jurídica, sem necessidade de apresentar motivo, o recebimento de informações públicas dos órgãos e entidades.

A Lei vale para os três Poderes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, inclusive aos Tribunais de Conta e Ministério Público. Entidades privadas sem fins lucrativos também são obrigadas a dar publicidade a informações referentes ao recebimento e à destinação dos recursos públicos por elas recebidos. (BRASIL, 2011).

Apesar de não chegarmos a realizar todas as etapas de tratamento e organização dos documentos, tendo objetivo de preservá-los e dispor à pesquisa, buscamos a princípio inventariar o que existia nos armários da Secretaria para que servisse de orientação para futuros trabalhos e selecionamos os documentos com datas entre 1950 a 1980 para realizar a higienização, organização e pré-catalogação obedecendo alguns critérios.

Realizar um histórico da instituição, o levantamento de suas atribuições, objetivos, funções e atividades, é imprescindível e o primeiro trabalho a ser feito para a compreensão de sua produção documental, assim como analisar a formação do acervo, o histórico das iniciativas de organização e se há instrumentos de pesquisa já efetuados.

Todo esse processo visa recuperar os procedimentos de acumulação do acervo e das ações sobre ele já realizadas, avaliar a atual situação de tratamento arquivístico dos documentos, as condições de classificação, ordenação e acondicionamento.

A etapa seguinte seria a separação e organização dos conjuntos documentais por critério de gênero, consiste na separação e reagrupamento físico do acervo em livros, periódicos, documentação iconográfica, documentação audiovisual, documentação textual.

Após a separação dos conjuntos a higienização dos documentos é um trabalho importante para conservação e preservação. Consiste em limpeza manual com escovas e trinchas macias, retirada de material oxidante e colas, nesta etapa são preenchidos formulário sobre o estado de conservação deles, separando os documentos contaminados por insetos, fungos, umidade e outros fatores de degradação.

Como os documentos permaneceram muito tempo sem acondicionamento adequado, vários deles necessitam de interferência técnica, ou seja, de restauro ou reparos. Nesta etapa serão separados os documentos contaminados por fungos e insetos para sejam identificados aqueles que necessitem de intervenções imediatas ou de médio prazo. As intervenções futuras deverão ser orçadas por especialista da área de conservação.

Abaixo relacionamos o inventário preliminar feito nos armários da Secretaria da Escola Parque. Sendo que já foi realizada uma segunda fase de separação, acondicionamento e descrição de parte do acervo como citado acima.

Diagnóstico Preliminar do Arquivo:

- Elaboração de listagem dos documentos armazenados na Secretaria da Escola Parque.
- Levantamento da legislação de criação da Instituição e modificações em sua estrutura.
- Elaboração de um organograma da estrutura e das funções da Escola Parque a partir do levantamento da legislação.
- Os documentos estão armazenados em lugar sem circulação de ar, em pastas abertas ou mesmo sem invólucros adequados. A luz, o calor, a poeira o uso constante trazem uma degradação mais rápida do acervo.
- Há a necessidade de um espaço físico mais adequado para armazenamento dos documentos.
- Não foi efetuada nenhuma avaliação dos documentos ou organização com critérios científicos.

Nestas etapas contamos com reuniões dos membros do grupo para levantamento, diálogo e reflexão sobre a escola e sua importância para a História da Educação na Bahia. Este momento foi fundamental para compreender que tipo de documentos seriam encontrados no arquivo e qual a melhor maneira de organiza-los para futuras consultas de quaisquer que sejam as áreas de pesquisa.

Quantificação Preliminar do acervo:

Fotografias

05 álbuns com fotografias coladas sem identificação.

Documentos textuais

18 armários de prateleira e 09 com gavetas e pastas suspensas, não há com calcular quantidades aproximadas.

O acondicionamento desses documentos, segundo observou a historiadora consultora do Grupo Memória da Educação, Jacy Machado Barletta, estava em melhores condições que muitos de escolas já visitadas por ela. Percebia-se ali um esforço da comunidade escolar em manter viva a memória e a história daquela importante escola, porém, com o pouco investimento, por parte de gestões da educação no Estado, não foi possível fazer o ideal para manter os documentos higienizados, bem acondicionados e passíveis de abertura ao público geral.

3 DESCRIÇÃO E IMPORTÂNCIA DE ALGUNS DOCUMENTOS ENCONTRADOS

Dos documentos presentes na escola alguns certamente nos chamaram maior atenção, sendo assim listamos alguns abaixo, junto a uma breve descrição do seu conteúdo e uma pequena análise nossa do que estes podem representar sobre a história desta instituição.

- Os relatórios mensais e anuais da Escola Parque de todos os setores que a compõem, bem como das Escolas Classe nas referidas décadas (1950-1980), contendo detalhes da prática diária das escolas, seus planejamentos, ações concretizadas ou não e qual o resultado disto. Os relatórios específicos de setores da Escola Parque também trazem detalhes do funcionamento da escola e da sua ideia principal, a educação de tempo integral, pode-se perceber com eles como eram desenvolvidas as atividades em cada setor, como era a participação do aluno nas atividades propostas e quais profissionais eram designados para cada um desses setores.
- Folha de frequência de alunos, professores e demais funcionários do Centro, com suas respectivas cargas horárias e vínculo – estadual ou federal – o que deu uma noção básica da atuação das diversas esferas governamentais na manutenção geral do Centro, tanto no suporte material, quanto no profissional.
- Fichas de acompanhamento de assistência social as crianças do Centro que possuíam algum problema referente ao desempenho, conduta no ambiente escolar, baixa frequência ou evasão. A função da assistente social era basicamente ir à casa dessas crianças para saber se havia algum problema familiar que estivesse causando essa defasagem no rendimento escolar para a partir daí compreender e trazer a escola para mais perto da família, na intenção de estabelecer uma parceria entre escola x família a fim de melhorar o desempenho do educando.
- Documentos que buscavam afirmar a parceria escola/comunidade como o intitulado “1º Parlamento pedagógico” cuja descrição trazia o seguinte texto: “Encontro realizado com a finalidade de debater junto à comunidade escolar questões

referentes às atividades da escola, a fim de, avaliar o que foi realizado e discutir ideias para o futuro”. (Cx. 18) Mais um documento onde é possível constatar a ligação da escola com a comunidade a fim de desenvolver os avanços e propor solução para os problemas que fossem apontados.

- Pesquisas realizadas com ex-alunos do Centro com a aparente finalidade de analisar como a metodologia da Escola Parque foi recebida por esses educandos que passaram pela escola e que avaliação eles dariam para a mesma. Alguns questionamentos podem ser levantados a partir daí. Seria este um levantamento apenas para saber como andava a recepção da metodologia utilizada pela escola pelos seus estudantes e assim de reavaliar esse sistema/metodologia ou partes dele para os anos seguintes?
- Dentre as correspondências podemos destacar ofícios, solicitação de materiais e de funcionários. Encaminhados entre as escolas que faziam parte do Centro – Escola Parque e Escolas Classe – mostrando uma comunicação constante entre elas mantendo a ideia de articulação entre os trabalhos que eram realizados no Centro como um todo.
- Documentos que evidenciam a articulação entre o CECR e o INEP, por meio de diversos convênios, dando destaque para os cursos de formação de professores, manifestavam o desejo de Anísio Teixeira de colocar em prática o que havia idealizado para esta experiência educacional mesmo que não estivesse mais a frente da Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, algo que aconteceu no ano de 1951 quando ele torna-se diretor do INEP ficando entre os anos de 1951-1964.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos presentes nesse arquivo possuem grande importância para a história e a memória da instituição Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque, porém o potencial destes está para além do local onde foram produzidos e estão armazenados. Eles contam também a história de uma localidade, de uma comunidade escolar e de um período da história da educação baiana. Traduzem a realização de um projeto educacional idealizado para proporcionar uma educação integral e de tempo integral para todos.

Portanto, a preservação, organização e acesso a esses documentos são de importância ímpar para a História da Educação da Bahia e do Brasil. É de suma importância que esse acervo

esteja à disposição de pesquisadores não só da área da Educação, mas de múltiplas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Acesso à informação. Lei Nº 12.527., 18 de novembro de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm Acesso em: 29 de setembro de 2021.

COSTA, Ivoneide de França **O rio São Francisco e a Chapada Diamantina nos desenhos de Theodoro Sampaio / Ivoneide de França Costa.** – Feira de Santana; Salvador, 2007. Dissertação de Mestrado. UFBA, UFS.

COSTA, Ivoneide de França. **História das Ciências e Imagem: expedição pelo rio São Francisco e a Chapada Diamantina e os desenhos de Theodoro Sampaio.** In: 10º. SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA. 2005. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MEC, INEP, **NORMAS PARA O LEVANTAMENTO DAS FONTES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL*** 1 2 Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no. 76/1959. p. 158 a 162.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares.** Rev. Bras. Hist. [online]. jul. 2003, vol.23, no.45
MENEZES, Jaci (org), **Legislação da educação na Bahia, Salvador,** Eduneb, 2006,
REVISTA FISCAL DA BAHIA. **Quatro séculos de História da Bahia.** Salvador – Bahia, 1949.

SANTANA, Elizabete, et alli, **A Construção da Escola Primária na Bahia, Leis de Reforma e Regulamentos de Instrução.** Edufba, 2011.

SILVA, Armando Malheiro da, Ribeiro, Fernanda. **A avaliação em arquivística – Reformulação teórico-prática de uma operação metodológica.** P. In: Arquivos & Bibliotecas, nº 5. Lisboa/Portugal: Gabinete de Estudos A&B, 2000.

TAVARES, Luis Henrique Dias. **Guia de fontes para o Estudo da Educação na Bahia.** INEP, MEC, 1958 - Republicado pelo Grupo Memória da Educação na Bahia; EDUNEB, Salvador, 2000.

OS ENFOQUES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM GOIÁS (1835-1855)

Tarsio Paula dos Santos¹
Sandra Elaine Aires de Abreu²
Mariana do Nascimento Sousa³

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a razão dos enfoques dados à formação de professores primários em Goiás no período de implantação e vigência do Regulamento n. 5/1835 (1835-1855). Para isso, as metodologias utilizadas são a pesquisa bibliográfica e a análise documental, considerando os seguintes documentos: Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, Ato Adicional 1834, Lei goiana n. 13, de 23 de julho de 1835, os Regulamentos sobre a Instrução Primária da Província de Goiás de 1835 e 1856 e os relatórios dos presidentes goianos das décadas de 1830 a 1850. Como resultados, tem-se que as primeiras iniciativas de formação docente no Brasil ocorreram após a independência. Em Goiás, com o Regulamento n. 5/1835, a instrução primária foi reformada, mas não foi tratado a questão da formação docente, apenas mecanismos de recrutamentos. Assim, durante o período de 1835 a 1855, foram dados enfoques quanto à formação docente em Goiás como via de melhoramento do ensino primário para o progresso social naquele período.

Palavras-chave: Formação docente. Instrução Primária. Província de Goiás.

ABSTRACT

This study aims to analyze the purpose of the approaches applied to primary teacher training in Goiás during the period of implementation and validation of Regulation n. 5/1835 (1835-1855). In order to do that, we adopted two research methods: bibliographical research and documental analysis considering the following documents: the Imperial Law of October 15th, 1827, Additional Act of 1834, Goiás State Law n. 13, of July 23rd, 1835, the Province of Goiás' Regulations for Primary Education of 1835 and 1856 and the reports of the presidents of Goiás from the 1830s to the 1850s. As a result, the first teacher training courses in Brazil were established after its independence. Even though, primary education in Goiás was reformed through Regulation no. 5/1835, the issue of teacher training was not taken into account, addressing only teacher recruitment. Therefore, during the period between 1835 and 1855, there was a focus on the application of approaches to teacher training in Goiás as a way to improve primary education for social progress.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias – Universidade Estadual de Goiás (UEG), membro do Grupo Goiano de Estudos e Pesquisas em História da Educação (UEG/UniEVANGÉLICA).

E-mail: tarsio_13@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), líder do Grupo Goiano de Estudos e Pesquisas em História da Educação (UEG/UniEVANGÉLICA).

E-mail: sandraeaa@yahoo.com.br

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), membro do Grupo Goiano de Estudos e Pesquisas em História da Educação (UEG/UniEVANGÉLICA).

E-mail: mariananascimento.sou@gmail.com

Keywords: Teacher training. Primary Education. Province of Goiás.

1 INTRODUÇÃO

A gênese da profissão docente ocorreu na Europa na segunda metade do século XVIII no seio de algumas congregações religiosas. A partir do final do referido século, o Estado passou a recrutar pessoas leigas (não religiosas) para ocupar os cargos de docência (NÓVOA, 1995).

Diante disso, para ser professor na Europa nesse período era necessária uma licença, obtida através de aprovação em exames e atendimento à normas (habilidades, idade, conduta moral, etc). Assim, tem-se um movimento de laicização, homogeneização e controle dos sistemas de ensino elementar por parte do Estado (NÓVOA, 1995).

Em Portugal, as reformas de laicização no âmbito educacional iniciaram-se no final do século XVIII e início do século XIX, refletindo também no Brasil. Essas ações foram mais focadas na organização do ensino para as elites, tendo em vista a presença da família real portuguesa na colônia (VILLELA, 2000).

Ademais, após a independência do Brasil, através da Lei de 15 de outubro de 1827, o ensino elementar foi organizado pelo poder central. Dentro desse quadro, tiveram início no Brasil as primeiras normas de formação e recrutamento de professores para as escolas de primeiras letras, etapa rudimentar de educação à época (FARIA FILHO, 2000; SAVIANI, 2009).

Nesse ínterim, com relação a Goiás, após o Ato Adicional de 1834, que incumbiu as províncias do Brasil da organização dos sistemas de ensino elementar, o ensino primário foi organizado pela Lei n. 13/1835. Essa legislação focou no recrutamento de professores a partir de exames públicos. Todavia, com os constantes índices insatisfatórios da instrução primária, as atenções voltaram-se para alguns pontos específicos, dentre os quais estavam a formação do docente (ABREU, 2006; BRETAS, 1991).

Diante disso, o presente estudo busca satisfazer a seguinte problemática: Qual foi a razão dos enfoques dados à formação docente em Goiás no período de 1835 a 1855?

Assim sendo, a proposta em questão é justificável devido ao fato de que irá contribuir para a história da educação goiana, ampliando e construindo saberes acerca da formação de professores no período imperial nos limites da Província de Goiás.

Outrossim, essa pesquisa objetiva compreender a razão dos enfoques dados à formação docente em Goiás no período de 1835 a 1855. A delimitação temporal refere-se ao período de

estabelecimento e vigência da 1ª reforma do ensino primário (Regulamento n. 5/1835). Além disso, como objetivos específicos busca-se conhecer as primeiras ações de organização do ensino elementar e de formação de professores no Brasil a partir da Lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834, compreender a organização do ensino elementar e as atitudes acerca dos docentes em Goiás (1835-1855) e analisar os enfoques dados ao docente primário na Província de Goiás durante a vigência da primeira reforma do ensino primário (1835 – 1855).

2 METODOLOGIA

Metodologicamente, considerando a abordagem qualitativa, esse estudo utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da análise documental, sendo os principais documentos analisados: Lei Geral do Ensino de 1827 (Lei imperial sobre as Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827), Ato Adicional 1834, 1ª Lei goiana sobre a Instrução Pública (Lei n. 13, de 23 de julho de 1835), os Regulamentos sobre a Instrução Primária da Província de Goiás de 1835 e 1856 e os relatórios dos presidentes goianos das décadas de 1830 a 1850.

3 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ELEMENTAR NO BRASIL (1827-1834): BREVE ANÁLISE

No Brasil, desde o sistema de ensino desenvolvido pelos jesuítas, passando pelas demandas dos professores régios das reformas pombalinas até a criação dos primeiros cursos de ensino de nível superior, não houveram preocupações com a formação de professores no Brasil (SAVIANI, 2009).

Entretanto, consoante com Faria Filho (2000), com a chegada do século XIX, houve intensos debates sobre a necessidade de escolarização da população, apesar da pouca presença do Estado nesse processo. É no referido século que a escola vai se consolidar como central para a formação das novas gerações no Brasil, mesmo que lentamente (FARIA FILHO, 2000).

Ademais, é ainda no século XIX, após a proclamação da independência, que se tem no Brasil a primeira ação de organicidade da instrução primária com a Lei Imperial sobre as Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827 (SAVIANI, 2009). Essas escolas, segundo Faria Filho (2000), podem ser entendidas como o nível básico de escolarização nesse período com o propósito de ensinar a população livre a ler, escrever e contar, além de princípios religiosos.

Em linhas gerais, a Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827) propunha a criação de escolas de primeiras letras nas províncias do império, focando em cidades, vilas e demais lugares populosos com o desenvolvimento do método de ensino mútuo. Esse método consistia em um único professor ensinar grandes quantidades de alunos ao mesmo tempo. Além disso, a prática de monitores, alunos mais adiantados para ajudar os demais, era aplicada (BRETAS, 1991).

Como resultado dessa lei, quanto à formação docente, o artigo 5º estabeleceu que era preciso dominar o método mútuo. Para isso, os docentes deveriam, a partir dos próprios recursos, buscar tal formação nas capitais das províncias do Brasil. Quanto ao recrutamento, este dava-se a partir de exames públicos, o candidato à docência para as cadeiras de primeiras letras deveriam ser “cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta” (BRASIL, 1827).

Outrossim, com o Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834), dentro de uma proposta descentralizadora, foi outorgado certa autonomia às províncias que foram autorizadas a criarem suas próprias Assembleias Legislativas. No âmbito da instrução pública, as províncias ficaram incumbidas da responsabilidade sobre os próprios sistemas de ensino elementar e dos parâmetros de formação e recrutamento de seus próprios quadros docentes (SAVIANI, 2009).

A partir desse momento, as províncias do Brasil desenvolveram reformas nos sistemas de ensino de maneira a tratar mais de perto e com maior eficácia os problemas locais. Nesse enquadramento, quanto à figura docente, tem-se um processo de renovação devido à criação das primeiras instituições especializadas na formação de professores primários, as escolas normais (VILLELA, 2000)

4 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO E A RELAÇÃO COM A QUESTÃO DOS DOCENTES EM GOIÁS (1835-1855)

Após o Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834), Lei de 12 de agosto, na província de Goiás, a Assembleia Legislativa foi criada em 1835 e, através da solicitação do presidente da província José Rodrigues Jardim (1831-1837), realizado a reforma no ensino primário, a Lei n. 13, de 23 de julho, tendo como base a reforma mineira (ABREU, 2006; BRETAS, 1991).

Antes da promulgação da referida lei, a província de Goiás “possuía oito Escolas de Ensino Mútuo, uma na Capital e sete nos arraiais. Todas funcionando muito mal” (BRETAS, 1991, p. 145). A formação dos professores que atuavam nessas escolas era com foco no domínio

do método mútuo, sendo o responsável por tal ação Antônio José de Castro, goiano que foi enviado ao Rio de Janeiro para aprender o referido método na primeira metade da década de 1820 e disseminá-lo em Goiás, segundo a Portaria do Governo Imperial de 29 de abril de 1823, e por seu sucessor Vieira Pinto de Souza (BRETAS, 1991).

Desde a década de 1820, o governo goiano focava mais no recrutamento de professores primários a partir de exames públicos realizados na capital à época, a Cidade de Goiás (BRETAS, 1991). Segundo Bretas (1991), muitos aprovados nos concursos apresentavam grandes lacunas e debilidades no domínio de conhecimentos, fato que contribuía para a precariedade da instrução primária goiana.

Com relação a Lei n. 13/1835 (GOIÁS, 1835), a instrução primária goiana foi dividida em dois ciclos: 1º e 2º graus. O primeiro ciclo resumia-se ao ensino de ler, escrever, contar e aspectos básicos da doutrina católica. O 2º grau, apesar de propor um maior aprofundamento, era ainda ligado às noções rudimentares mais com áreas de estudos na gramática da língua nacional, questões de aritmética e deveres morais e religiosos.

O programa de ensino destinava também cadeiras específicas quanto ao sexo do aluno. Para as escolas de meninas devia-se trabalhar no 1º grau a ortografia, prosódia e noções dos deveres morais, religiosos e domésticos (GOIÁS, 1835). A partir dessa indicação, percebe-se que a formação feminina era volta para o lar, a boa dona de casa.

Ao analisar a construção curricular desse período, Canezin e Loureiro (1994) destacam a perspectiva de que a instrução primária era concebida como via de progresso e ordem social, tendo em vista o quadro de estagnação vivenciado na província goiana e as constantes revoltas que repercutiam no Brasil imperial.

Para assumir aulas de primeiras letras, segundo a legislação de 1835, era necessário aprovação em concurso público que provaria o domínio dos saberes necessários para esse nível de escolarização. Contudo, a inscrição a esse processo era mediante o atendimento das seguintes normas: ter mais de vinte e um anos, apresentar bom comportamento e ser católico (GOIÁS, 1835).

Com relação aos vencimentos dos professores, era estabelecido o mínimo de cento e sessenta mil réis e o máximo de duzentos e quarenta mil réis para professores e professoras a frente de escolas de primeiras letras de 1º grau e mínimo de duzentos e quarenta mil réis e o máximo de quatrocentos mil réis para docentes de escolas de 2º grau. A definição do valor dependia do número de alunos que frequentava as aulas (GOIÁS, 1835).

Nesse âmbito, também foi instituído a obrigatoriedade do ensino primário na província, sendo para meninos a partir de cinco anos e para as meninas a partir de oito anos, convidando também os indivíduos de quatorze anos que não tiveram acesso à escolarização. Vale destacar que a Lei n. 13/1835 também incumbiu os pais dos alunos da responsabilidade de incentivarem e manterem seus filhos nas escolas (GOIÁS, 1835).

Para o bom andamento das escolas de primeiras letras e cumprimento das prescrições legais, criou-se o cargo de Delegado. Este era eleito por livre escolha do presidente da província e tinha por atribuição realizar fiscalizações nas escolas, prestando relatório disso às autoridades goianas (GOIÁS, 1835).

Para executar as prescrições da Lei n. 13/1835, o presidente José Rodrigues Jardim prescreveu o Regulamento n. 5, de 25 de agosto de 1835. Além das normas da referida lei, o regulamento em questão também “instruía sobre concursos de professores, escrituração de matrículas, horário escolar, licença e substituição de professores, férias e feriados escolares, adiantamento dos alunos e aplicação de castigos” (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015, p. 266).

Outrossim, essa primeira reforma da instrução primária goiana, que vigorou por vinte anos, não trouxe os resultados esperados. Acerca disso tem-se que

Com esses diplomas legais, que vigoraram por cerca de 20 [vinte] anos, sofrendo poucas alterações nesse período, o ensino primário teria funcionado razoavelmente, não fora o descaso dos pais pela instrução, a pobreza das escolas, sempre mal instaladas, a frouxidão dos delegados e autoridades locais (BRETAS, 1991, p. 173).

Até 1855, não houveram outras reformas empreendidas no ensino primário goiano. Nesse período, o que se verificou foram resoluções para dar vigência a determinados aspectos da Lei n. 13/1835. Contudo, durante esse período, os focos de debates sobre as melhorias da instrução primária foram ampliados, passando a ter mais ênfase na questão da formação docente.

5 OS ENFOQUES DADOS À QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES PRIMÁRIOS EM GOIÁS (1835-1855)

Em Goiás, durante o período de estabelecimento e vigência do Regulamento n. 5/1835 em execução da Lei n. 13/1835, foram empreendidas ações em prol do melhoramento da instrução primária como via de superação da estagnação social vivenciado na província até então (CANEZIN; LOUREIRO, 1994). Contudo, a aplicabilidade dessa legislação, por

persistirem índices insatisfatórios diante dos altos investimentos, revelaram outros pontos que necessitavam atenções.

Diante disso, Abreu, Gonçalves Neto e Carvalho (2015) destacam que, mesmo sabedores das dificuldades enfrentadas na instrução pública, os presidentes goianos que sucederam a José Rodrigues Jardim não buscaram resolver os dilemas na província, deixando para seus sucessores a responsabilidade e atitudes de novas propostas de solução para a situação apresentada.

Com relação aos docentes goianos, a partir da atuação dos delegados estabelecidos pelo Regulamento n. 5/1835 e das visitas de alguns presidentes goianos em escolas primárias da província, foi identificado a debilidade na formação do corpo de professores. Essa situação era tratada de maneira diferente pelos presidentes goianos e pelos delegados (BRETAS, 1991).

Para os delegados, por maior que fosse a diligência no exercício de sua função, a denúncia da má formação ou atuação de professores não era conveniente, pois, segundo Bretas (1991), não estavam disposto a provocar alvoroço e tensões políticas em vilas e arraiais pelo fechamento de escolas e pelo motivo da utilidade que os professores tinham para além da escola, tais como “secretariar uma sessão cívica ou eleitoral, ora para escrever ou ler uma carta, ora para interpretar uma lei ou qualquer outro texto mais difícil [...], ora para conferir ou fazer uma conta qualquer [...]” (BRETAS, 1991, p. 177).

Já os presidentes goianos eram bem informados das condições do ensino e dos mestres goianos, mas, por motivos de conveniência, calavam-se diante das dificuldades. Dos presidentes da província que assumiram essa condição de ‘tolerantes’ tem-se José Rodrigues Jardim (1831-1837) e Pe. Luiz Gonzaga de Camargo Fleury (1837-1839). Entretanto, de maneira contrária, tem-se D. José de Assis Mascarenhas (1839-1845) (BRETAS, 1991).

D. José de Assis Mascarenhas foi rígido quanto às debilidades dos professores goianos. Ele realizou várias inspeções em muitas vilas e arraiais da província de Goiás, onde constatava algumas dificuldades. Diante disso, Mascarenhas “advertia, censurava e punia mestres, delegados e até representantes do Clero, por sua frouxidão, ineficácia ou incompetência” (BRETAS, p. 177).

Em seu relatório de presidente da província de Goiás de 1839 (MASCARENHAS, 1839), Mascarenhas foi o primeiro a propor na província goiana o estabelecimento de uma instituição para formação dos professores primários, contudo reconhecia que era inviável tal implementação devido à situação dos cofres públicos. Para ele, o problema não estava na lei, mas nas pessoas (professores, delegados e pais de alunos).

A partir desse momento, outros presidentes goianos posteriores voltaram suas atenções para a formação docente, vista como primordial para o melhoramento da instrução pública primária. Contudo, apesar das demandas, não houve em Goiás no período de vigência da Lei n. 13/1835, nenhum projeto de lei para a criação de uma escola para formação de professores primários.

Ademais, na década de 1840, os presidentes da província Francisco Ferreira dos Santos Azevedo (1842-1844) e Pádua Fleury (1848-1849) destacaram em seus relatórios enfoques quanto à formação dos docentes primários. Azevedo denunciou que a falta de domínio de conhecimentos por parte dos professores e o apoio dos pais dos alunos foram prejudiciais para a escolarização na perspectiva do progresso social, pois não haviam muitas matrículas no segundo grau do ensino primário e os estudantes aprendiam apenas a ler, escrever e contar, ignorando os conhecimentos triviais e seus próprios deveres (AZEVEDO, 1843).

Em 1848, Pádua Fleury, verificou que, mesmo com a reforma de 1835, a instrução primária caminhava lentamente. Assim, como via de solução, Fleury (1848) propôs que era necessária a criação de uma Escola Normal na província para formação dos professores e que os ordenados destes fossem revistos, de maneira que fossem atraentes para o ingresso de ‘pessoas hábeis’ na instrução pública.

Na década de 1850, os debates políticos acerca da instrução primária intensificam-se. Como resultado disso, ocorreram a reforma da instrução primária de 1856 e a primeira lei de criação para uma escola normal na capital de Goiás à época, a Cidade de Goiás, em 1858.

Nesse enquadramento, o presidente Eduardo Olímpio Machado (1849-1850) identificou que a via de solução para os problemas da instrução primária seria necessária a criação de uma escola de habilitação de professores e maior severidade nas inspeções das escolas. Diante disso, Machado (1850), considerando que não era possível criar uma escola normal na província de Goiás naquele momento, propôs agregar ao Liceu de Goiás, em atividades desde 1847, um professor primário para preparar outros docentes, além disso este também exerceria o cargo de Inspetor Geral das Escolas para fiscalização do funcionamento das escolas e desempenho do exercício docente na província. Todavia, tal proposta não foi realizada.

No ano seguinte, o presidente goiano Antônio Joaquim da Silva Gomes (1850-1852) citou o mesmo projeto de seu antecessor, acrescentando a importância de aumentar os vencimentos dos professores primários, entretanto reconhecia a impossibilidade dessa efetivação, haja vista as poucas condições financeiras que dispunham no momento (GOMES, 1851).

Em 1854, o presidente de Goiás, Francisco Mariani (1852-1854), apresentou um discurso desanimador quanto à instrução pública. Segundo Mariani (1854), os investimentos na instrução primária não tinham dado até então retornos compensatórios, sendo isso resultado das poucas matrículas realizadas nas escolas primárias e da falta de incentivo dos pais dos alunos em frequentarem as aulas, além do excesso de aulas abertas na província, que, periodicamente, eram fechadas e/ou pouco frequentadas. Isso reflete suas ações como presidente pois reduziu os vencimentos dos docentes, demitiu professores que abandonaram suas aulas e não nomeou nenhum professor vitalício na província goiana (BRETAS, 1991).

Ademais, considerando o quadro acima apresentado, através da Resolução n. 7, de 22 de novembro de 1855, foi elaborado e aprovado o Regulamento da Instrução Primária e Secundária de Goiás em 1856. Com relação a referida legislação tem-se que

Este regulamento não apresentou mudanças fundamentais em relação à legislação que vigorava, mas inovou sobre a inspeção das escolas, com a criação dos cargos de inspetor geral da instrução pública e de inspetores paroquiais (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015, p. 256).

Com relação à formação docente, não foram realizadas medidas para essa preparação. Assim, as atitudes quanto às questões docentes continuaram com foco no recrutamento, sendo que, através da aprovação no exame de seleção (concurso público, os candidatos ao magistério demonstravam estar ‘aptos’ ao cargo pretendido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, no Brasil colonial e nos primeiros anos de sua independência, não houveram ações referentes à formação dos professores. Contudo, a partir da Lei Imperial de 1827, tal aspecto começou a entrar na pauta dos debates acerca da instrução elementar (SAVIANI, 2009).

Nesse sentido, a lei de 15 de outubro de 1827 marcou a expansão das escolas de primeiras letras no Império brasileiro e consolidou a hegemonia do método mútuo nessas instituições. Este último ponto também modelou a perspectiva de formação dos professores, que deveriam dominar o referido método para poderem assumir o cargo de mestre nessas escolas. Esses parâmetros para a instrução elementar foram impostos às províncias até o ano de 1934, pois a aprovação do Ato Adicional à Constituição de 1823 possibilitou a descentralização administrativa no Brasil (FARIA FILHO, 2000).

A partir desse momento, as províncias do Brasil gozaram de certa autonomia, sendo-lhes incumbidos a organização de seus sistemas de ensino elementar e a responsabilidade sobre

os quadros docentes. De fato, em Goiás, com a criação da Assembleia Legislativa, foi elaborado o primeiro documento que reformou a instrução primária na província em 1835, tendo como modelo a reforma da instrução pública mineira (BRETAS, 1991).

Com a proposta de resolver os problemas do ensino primário em Goiás, a Lei n. 13/1835, executada pelo Regulamento n. 5/1835, dividiu o ensino em dois graus, em que se ensinava os rudimentos do saber (ler, contar e rezar), institui-se o cargo de delegado para fiscalizar o andamento das escolas e desempenho do magistério exercido na província, estabeleceu-se a obrigatoriedade desse nível de ensino e os pais dos alunos foram responsabilizados pelo acompanhamento e incentivo escolar dos seus filhos. Quanto aos docentes, ficou estabelecido os concursos públicos como parâmetros de recrutamento para ocupação das aulas de primeiras letras (GOIÁS, 1835).

A reforma da instrução primária goiana de 1835 vigorou por vinte anos, sendo que, no decorrer desse período, o ensino primário não obteve os resultados esperados. Como causas desse quadro, os presidentes goianos, através de vistorias e dos relatórios dos delegados, apontaram a falta de formação dos professores primários, os baixos salários desses mestres, a falta de incentivo dos pais dos alunos quanto à escolarização, as poucas matrículas realizadas, o abandono das escolas por parte dos docentes, ineficácia da inspeção dos delegados entre outros (BRETAS, 1991; CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Diante disso, a partir da década de 1830 até a primeira metade de 1850, os discursos dos presidentes goianos focaram na questão da formação dos professores. Isso porque tinha-se a noção que, para superar a estagnação social em Goiás à época, era necessário escolarizar a sociedade da província, sendo primordial professores bem capacitados para tal função. Nesse sentido, os líderes goianos destacavam que era necessário formar docentes na própria província a partir da criação de uma escola normal e melhorar os seus ordenados para atrair pessoas mais ao magistério primário. Todavia, as más condições dos cofres públicos inviabilizaram a efetivação de tais propostas.

Assim sendo, pode-se inferir que os enfoques dados à formação de professores em Goiás no período de vigência do Regulamento n. 5/1835 resultaram do anseio dos presidentes goianos por progresso social através da instrução primária que, diante da situação precária, requereu uma demanda de professores mais capacitados para essa missão.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX**. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2006.

ABREU, Sandra Elaine Aires de; GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique. As reformas da instrução primária na província de Goiás, Brasil, no período imperial (1822-1889). **Espacio, Tiempo y Educación**, v.2, n.1, enero/junio 2015, p.255-280. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4774/477447181012.pdf>> Acesso em: 01 set. 2021.

AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. 1843. **Relatório do presidente da província de Goiás**. Disponível em: <<https://archive.org/details/rpegoias1843/mode/2up?view=theater>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. 1827. Decreto-lei imperial de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. 1834. Lei n.16, de 12 de agosto de 1834. **Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em: 20 ago.2021.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF-UFG, 1991. (Coleção Documentos Goianos, 21).

CANEZIN, Maria Tereza; LOUREIRO, Walderês Loureiro. **A escola normal em Goiás**. Goiânia: UFG, 1994. (Coleção Documentos Goianos, 28).

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cíntia Greive (org). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FLEURY, Antônio de Pádua. 1848. **Relatório do presidente da província de Goiás**. Goiânia: Ed. da UCG, 1996.

GOIÁS. 1835. Lei nº13 de 23 de junho de 1835. **1ª Lei da instrução pública de Goiás**. Disponível em: <<https://www.casacivil.go.gov.br/component/content/article/8396-legislacao-doimperio.html>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GOIÁS. 1856. Regulamento de Instrução Primária. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, secção de microfilme.

GOMES, Antônio Joaquim da Silva. 1851. **Relatório do presidente da província de Goiás**. Goiânia: Ed. da UCG, 1996.

MACHADO, Eduardo Olímpio. 1850. **Relatório do presidente da província de Goiás**. Goiânia: Ed. da UCG, 1996.



MARIANI, Francisco. 1854. **Relatório apresentado á Assembleia Legislativa de Goyaz na entrega da Presidência da mesma a Antonio Augusto Pereira da Cunha**. Typographia Provincial de Goyaz. Goiânia: Ed. da UCG, 1997

MASCARENHAS, Jose de Assiz. 1839. **Relatório do presidente da província de Goiás**. Disponível em: <<https://archive.org/details/rpegoias1839/page/n9/mode/2up?view=theater>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em 28 ago. 2021.

VILLELA, Heloisa Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cíntia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

O SECUNDÁRIO SERGIPANO E SUA EXPANSÃO: UM OLHAR A PARTIR DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS (1942 – 1961)¹

Paulo Mateus Silva Vieira²
Rosemeire Marcedo Costa³

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar a expansão do ensino secundário em Sergipe, sob a perspectiva institucional, por meio da instalação de Ginásios e Colégios em todo o estado. O marco temporal é relativo ao período de aplicação do Decreto-Lei 4.244 de 09 de abril de 1942, em vigor até 1961. Esta pesquisa fundamenta-se na legislação vigente no período demarcado, em dados estatísticos do Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, documentos e trabalhos acadêmicos salvaguardados no Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense, Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe e no Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. A partir dos resultados alcançados, foi possível fazer um levantamento das instituições de ensino secundário existentes em Sergipe, bem como constatar que, apesar da grande procura pelo nível secundário, poucas eram as conclusões de curso em todos os anos de vigência do Decreto.

Palavras-chave: Ensino Secundário. História da Educação em Sergipe. Instituições educacionais secundaristas. Reforma Capanema.

ABSTRACT

The research aims to analyze the expansion of secondary education in Sergipe, from an institutional perspective, through the installation of Gymnasiums and schools throughout the state of Sergipe. The milestone is related to the period of application of Decree-Law 4244 of April 9, 1942, in force until 1961. This research is based on the legislation in force in the demarcated period, on statistical data from the Ministry of Education and Culture, National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira and the Brazilian Institute of Geography and Statistics, documents and academic works safeguarded at the Education and Memory Center of Atheneu Sergipense, Historical and Geographical Institute of Sergipe and at the Institutional Repository of the Federal University of Sergipe. Based on the results achieved, it was possible to survey the existing secondary education institutions in Sergipe, as well as verifying that, despite the great demand for secondary education, it is available as a course record in all years of the Decree.

¹ O trabalho é baseado nos resultados obtidos na monografia intitulada “O Ensino Secundário em Sergipe e sua expansão: um olhar a partir das instituições educativas (1942 – 1961)”, do Departamento de Educação – DED, da Universidade Federal de Sergipe, defendida em 2021, realizada pelo autor do artigo sob orientação da coautora.

² Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS). E-mail: paulorowling7@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (DED/UFS). Membro do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (DEHEA/CNPq/UFS). E-mail: rose.marcedo@gmail.com.

Keywords: Secondary Education. History of Education in Sergipe. Secondary educational institutions. Capanema Reform.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar como se deu a expansão do ensino secundário em Sergipe no período de 1942 a 1961, com a instalação de Ginásios e Colégios. Diante disto, o presente estudo buscou identificar as instituições de ensino secundário existentes em Sergipe no período em análise, mostrar o número de matrículas e conclusões de curso dessa modalidade de ensino e mapear os municípios sergipanos que possuíam instituições secundaristas nos anos de 1942 a 1961.

As primeiras aproximações com a temática do ensino secundário em Sergipe se deram a partir do ano 2018, por meio de participação nos projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intitulados “Ensino Secundário em Sergipe em perspectiva histórica e comparada (1942 – 1961) - PVD6357-2018” e “Ensino Secundário em Sergipe (1942 – 1961) - PVD7553-2019”, ambos fruto de um projeto nacional, com o tema “Ensino Secundário no Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942 – 1961)”, cujo objetivo era investigar, junto a pesquisadores de diferentes estados brasileiros, a expansão do ensino secundário no Brasil durante o Decreto – Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, ou simplesmente Reforma Capanema, em vigor entre 1942 e 1961.

A investigação historiográfica contou com profícuo levantamento bibliográfico e também com a análise de documentos em acervos como o Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS), Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE), Biblioteca Pública Epifânio Dória e o Diário Oficial do Estado de Sergipe (Segrase), além do Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe – RIUFS. Os principais documentos que fundamentam a escrita do artigo são: a legislação vigente na época, trabalhos existentes e pesquisas já concluídas sobre o ensino secundário em Sergipe, destacando autores como: Nunes (1958), Graça (1998), Santos (2003) e Alves et al (2020), além dos documentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Desse modo, a presente pesquisa contribui significativamente para a História da Educação, em especial de Sergipe, uma vez que, através da minuciosa análise dos documentos

e trabalhos, foi possível chegar a novos resultados sobre a expansão do Ensino Secundário sergipano.

2 ENSINO SECUNDÁRIO EM SERGIPE – EXPANSÃO

A expansão do secundário sergipano, em um primeiro momento, se deu devido ao número de habitantes que aumentava a cada ano no estado. Os governantes da época, visando dar assistência a essa crescente população que se intensificou entre as décadas de 1940 e 1950, se empenharam em investir na criação de instituições de ensino secundário – Ginásios e Colégios⁴. A população também reivindicava por essas instituições, pois via no ensino secundário um meio de superar as condições de pobreza, e através das ações da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos – CNEG⁵, implantou diversos ginásios em vários municípios sergipanos, conforme apontam os estudos de Santos (2003). Desse modo, em 1942, tendo Sergipe uma população estimada de 571,4 mil habitantes e 7 unidades escolares, passou a ter em 1961, 32 instituições de nível secundário, com uma população estimada de 772 mil habitantes, como mostra o quadro a seguir:

Tabela 1 – População estimada e unidades escolares – Sergipe (1942-1961)

ANO	POPULAÇÃO ESTIMADA	UNIDADES ESCOLARES
1942	571,4	7
1943	583,2	9
1944	595 020	7
1945	607,4	9
1946	619,2	9
1947	631,0	10
1948	622	10
1949	---	12
1950	644	13
1951	656	14
1952	667	15
1953	679	16
1954	691	18

⁴ O Decreto – Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942 determinava o ensino secundário dividido em dois ciclos: 1º Ciclo Ginásial (com duração de quatro anos) e o 2º Ciclo (3 anos) com os cursos Clássico (priorizando as humanidades) e Científico (enfazizando as ciências exatas). As escolas que ofereciam o 1º Ciclo eram chamadas Ginásios, já as que ofereciam os dois ciclos (1º e 2º) eram chamadas Colégios.

⁵ Inicialmente chamada de Campanha do Ginásio Pobre, foi criada em Recife no ano de 1943 e tinha como objetivo garantir o acesso da comunidade mais carente às instituições de ensino secundário. Em anos posteriores passou a ser chamada de Campanha Nacional de Educandários Gratuitos – CNEG. Uma vez que os ginásios passaram a não ser mais gratuitos, recebeu o nome de Campanha Nacional das Escolas da Comunidade – CNEC (PEREIRA et al, 2018). Para mais informações sobre a atuação da CNEG no cenário sergipano, ver Santos (2003).

1955	703	17
1956	716	21
1957	728	18
1958	741	-
1959	754	23
1960	767	30
1961	772	32

Fonte: Quadro elaborado a partir dos escritos de ALVES et al (2020) e da análise dos documentos do MEC, INEP e IBGE (1942 a 1961)

É possível observar que entre as décadas de 1942 e 1961, foram criadas, em Sergipe, pelo menos 25 instituições de ensino secundário, como também, entre 1942 e 1955, eram fundadas, em média, 1 instituição por ano (ALVES et al, 2020). No entanto, só entre 1959 e 1961 é que ocorreu a maior expansão no número de instituições, com a criação de 9 escolas de ensino secundário.

Outro aspecto que comprova a expansão desse nível de ensino está relacionado ao número de matrículas em instituições secundaristas. Os números levantados nos documentos do MEC, INEP e IBGE confirmam que entre 1942 a 1961 houve um significativo aumento no número de matrículas.

Tabela 2 – Matrículas e Conclusões de Curso em Sergipe (1942 – 1961)

ANO	MATRÍCULA GERAL	CONCLUSÕES DE CURSO
1942	1.379	287
1943	1.376	169
1944	1.539	186
1945	1.808	208
1946	2.035	227
1947	2.255	228
1948	2.397	324
1949	2.396	320
1950	2.579	353
1951	2.846	386

1952	3.124	410
1953	3.462	501
1954	3.728	536
1955	3.871	434
1956	4.572	687
1957	4.718	739
1958	5.202*	-
1959	5.707	-
1960	6.564	750
1961	8.037**	-

Fonte: Quadro elaborado a partir de ALVES et al (2020) e dos documentos do MEC, INEP e IBGE (1942 a 1961).

*Número baseado nas matrículas iniciais do ano de 1958.

**Número baseado nas matrículas iniciais do ano de 1961.

Por outro lado, mesmo havendo aumento no número de instituições e matrículas, foi reduzido o número de conclusões de curso. Entende-se que, por não ser um problema específico de Sergipe, a disfunção entre o número de matrículas e conclusões de curso estava diretamente relacionada ao rígido processo dessas instituições, que privilegiavam parte da população em detrimento de outras, como afirma Silva, na Revista do Serviço Público, em 1959:

Diante desses fatos, é irrecusável a afirmação de que o ensino secundário não está cumprindo a sua finalidade de formação educativa de uma elite. Tal tarefa, para ser convenientemente realizada, exigiria condições mais racionais de organização escolar, em face das quais um tão flagrante desajustamento entre o trabalho didático e as características reais da população que a ele se submete, não se verificariam. Ou, talvez, se possa dizer, no máximo, que essa finalidade está sendo alcançada, mas somente em relação a uma minoria insignificante dos que procuram os ginásios e colégios, à custa, portanto, de um enorme desperdício representado pela massa dos que nêles ingressam, porém, mais cedo ou mais tarde, são rejeitados por um mecanismo impiedoso de seleção. (SILVA, 1959, p. 278)

Neste sentido, apesar da expansão do secundário em nível institucional, não é possível afirmar que houve a expansão do ensino, pois os números de matrículas e conclusões de curso apresentam diferenças significativas. Com isso, podemos afirmar que o ensino secundário,

independentemente de sua expansão, deixou algumas lacunas que contribuíram para a desigualdade social e para que poucas pessoas tivessem acesso a uma educação que elevasse sua posição social.

2.1 AS INSTITUIÇÕES SECUNDARISTAS EM SERGIPE

A partir das análises dos documentos do MEC, INEP e IBGE referentes aos anos de 1942 a 1961, foi possível fazer um levantamento das instituições de ensino secundário existentes no período estudado. Além disso, também foram consultados autores sergipanos que desenvolveram pesquisas sobre instituições secundaristas no território sergipano, a exemplo de Mendonça (1958), Graça (1998), Santos (2003) e Alves et al (2020). Depois de estudar a documentação e relacionar aos trabalhos já existentes sobre a temática, chegamos ao número de 32 instituições sergipanas que ofereciam essa modalidade de ensino, como mostra o quadro abaixo:

Tabela 3 – Ginásios e Colégios em Sergipe no período de 1942 a 1961

CAPITAL (ARACAJU)	INTERIOR
Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe	Ginásio Francisco de Figueiredo (Aquidabã)
Ginásio Diocesano Sagrado Coração de Jesus	Ginásio Santa Terezinha (Buquim)
Ginásio Estadual do Instituto de Educação “Rui Barbosa”	Ginásio Imaculada Conceição (Capela) ⁶
Colégio Estadual de Sergipe, o Atheneu Sergipense	Ginásio Sagrado Coração de Jesus (Estância)
Ginásio Jackson de Figueiredo	Ginásio Gracho Cardoso (Estância)
Ginásio Municipal Getúlio Vargas	Ginásio Estadual de Itabaiana (Itabaiana)
Colégio Nossa Senhora de Lourdes	Ginásio Monsenhor Olímpio Campos (Itabaianinha)
Ginásio Patrocínio de São José	Ginásio Laudelino Freire (Lagarto)
Ginásio Pio X	Ginásio Nossa Senhora da Piedade (Lagarto)
Ginásio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora	Ginásio Professôra Possidônea Bragança (Laranjeiras)
Ginásio do Salvador	Ginásio Maroinense (Maroim)

⁶ Santos (2003) menciona um Ginásio Imaculada Conceição em Aracaju, mas não foram encontrados registros do mesmo nos documentos analisados. Optei por mantê-lo fora do quadro dos Ginásios e Colégios.

Ginásio Silvio Romero	Ginásio Caldas Junior (Neópolis)
Colégio Tobias Barreto	Ginásio Tertuliano Pereira de Azevedo (Nossa Senhora das Dôres)
-	Ginásio Diocesano de Propriá (Propriá)
-	Ginásio Nossa Senhora das Graças (Propriá)
-	Ginásio Carvalho Neto (Simão Dias)
-	Ginásio Monsenhor Basilisio Rapôso (Tobias Barreto)
-	Ginásio Alberto Sampaio (Riachuelo)
-	Ginásio São Cristóvão (São Cristóvão)

Fonte: Quadro elaborado a partir das análises dos escritos de ALVES, E. M. S. et al (2020); GRAÇA (1998); MENDONÇA (1958); SANTOS, B. V. J. (2003) e dados estatísticos do MEC, INEP e IBGE (1942 a 1961)

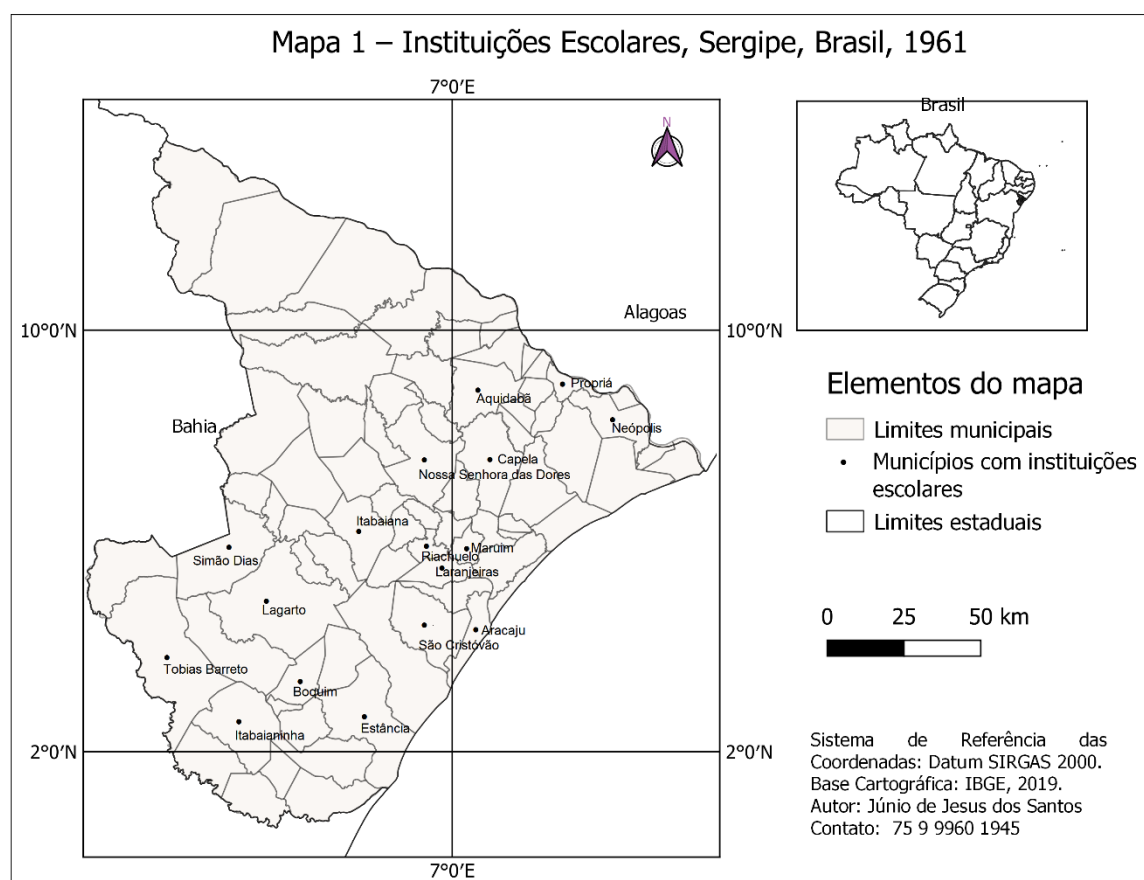
Por força da legislação em vigor, com o passar dos anos, algumas das instituições sofreram alterações em sua nomenclatura, uma vez que alguns ginásios passaram a funcionar como colégios, pois ofereciam os dois ciclos, conforme determinava o Decreto – Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, em vigor até 1961. Como exemplo da mudança de nomenclatura, podemos citar o Colégio Estadual de Sergipe (antes apenas Atheneu Sergipense), Colégio Nossa Senhora de Lourdes (antes Ginásio Nossa Senhora de Lourdes) e Colégio Tobias Barreto (antes Ginásio Tobias Barreto). Graça (1998), em seus estudos sobre algumas das instituições sergipanas de nível secundário, afirma:

Foram responsáveis pela formação de intelectuais, políticos, homens de negócios, pequenos industriais, empregados qualificados, professores, donas-de-casa e outros tantos funcionários públicos e trabalhadores que, se não tem hoje um padrão de vida que se possa enquadrá-los numa classe média, são pessoas que sobrevivem sem muita dificuldade (...) Num cômputo geral, esses colégios se constituíam em importantes equipamentos culturais de Aracaju. Congregavam no quadro docente, figuras destacadas do magistério sergipano, homens e mulheres que influíram no ambiente cultural da cidade. Alguns se notabilizaram pela sua produção intelectual e ocuparam postos importantes nos quadros administrativos do Estado. Outros já compunham o quadro de professores das faculdades ou passaram a compô-lo posteriormente. Exercitavam rigorosa formação da juventude objetivando garantir-lhes ingresso no mundo da cultura e êxito profissional. (GRAÇA, 1998, p. 25 – 26)

Corroboramos com as constatações de Graça (1998) no quesito de que os ginásios se configuraram como importantes elementos culturais não só na capital, mas em todo o Estado, visto que os estudantes gozavam de certo prestígio social, não só por causa da alta seletividade na admissão dessas instituições, mas também porque algumas funcionavam em regime de

internato, ou porque eram confessionais e buscavam “(...) a manutenção e o crescimento da influência do catolicismo entre as famílias sergipanas.” (CONCEIÇÃO, 2017, p. 372).

Cabe destacar, porém, que nem todos os municípios foram contemplados com instituições de ensino secundário, embora determinadas cidades possuísem mais de um ginásio ou colégio – Aracaju (13 instituições), Estância (2 instituições), Lagarto (2 instituições) e Propriá (2 instituições). Para tornar evidente a distribuição das instituições de ensino secundário em Sergipe, o mapa de 1961 ilustra bem quais eram os municípios que contavam com a oferta da modalidade.



Fonte: VIEIRA, P. M. S. (2021)

Concluimos, com a ilustração do mapa, que a região conhecida atualmente como Alto Sertão Sergipano, no período da pesquisa, não recebeu escolas de nível secundário. As áreas com maior presença de instituições são as que abrangem a Grande Aracaju, como também o Centro Sul do estado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos dados levantados sobre a expansão das instituições de ensino secundário em Sergipe, entre 1942 e 1961, concluímos que houve expansão institucional. Sergipe passou de 7 instituições escolares em 1942 para 32 em 1961, embora não tenha havido boa distribuição dessas escolas pelos municípios sergipanos. Além disso, determinadas cidades possuíam mais de um ginásio ou colégio, a exemplo de Aracaju, Estância, Lagarto e Propriá, enquanto outras não foram contempladas com um único ginásio.

A pesquisa nos revelou também que muitos estudantes iniciavam o curso, mas não conseguiam concluir, como mostram os dados levantados no MEC, INEP e IBGE em relação ao número de matrículas e conclusões de curso. A cada ano havia um acréscimo no número de matrículas e um número pequeno nas conclusões de curso, resultado dos vários problemas que interferiram na expansão desse nível de ensino – escassez de professores capacitados para atuarem nessas escolas, pouco acesso a transportes que ajudassem a locomoção dos estudantes, ensino elitista que privilegiava classes abastadas –, como citado por Silva (1959) e Santos (2003). Desse modo, destacamos que, apesar da expansão institucional, não houve a expansão do ensino, que integrasse, até o fim do curso, parte significativa da população.

Os dados permitem-nos uma visão ampliada da criação de escolas, das matrículas e das conclusões de curso, além de outros aspectos importantes a respeito da expansão do secundário sergipano, visando dar assistência a pesquisadores que estudam instituições educativas no período de 1942 a 1961, caracterizado pelo Decreto – Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942. Desse modo, futuras pesquisas podem contribuir para entendermos se todas as instituições possuíam um elevado número de matrículas e uma queda significativa em conclusões de curso, ou se esses números estavam relacionados apenas a uma parcela das escolas. Algum ginásio ou colégio conseguiu, ao longo dos anos, manter o equilíbrio entre matrículas e conclusões de curso? Além disso, cabe aprofundar os estudos em relação a diferença entre a expansão no número de ginásios e colégios, uma vez que observamos que ambos não se expandiram na mesma proporção.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. M. S.; COSTA, R. M.; FONSECA, S. S.; OLIVEIRA, J. P. G.; VIEIRA, P. M. S. *Ensino Secundário em Sergipe (1942 – 1961)*. Relatório (Relatório de Pesquisa) – Pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa (POSGRAP). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

ALVES, E. M. S.; COSTA, R. M., OLIVEIRA, J. P. G. A reforma Gustavo Capanema no Atheneu Sergipense: entre a legislação educacional e as práticas educativas discentes (1942 – 1961). **Rev. FAEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 59, p. 180 – 194, jul./set. 2020.

BRASIL. Decreto – Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário, Rio de Janeiro, 09 de abril de 1942.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Ensino Médio por município*. MEC – SEEC, 1961.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Estabelecimentos de ensino secundário em funcionamento até 31 de dezembro de 1957*. Diretoria de Ensino Secundário – MEC/SPAE, 1957. p. 16.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Estabelecimentos de ensino secundário em funcionamento no Brasil até 1959* – MEC/INEP, 1959. p. 27 – 28.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Estatística do Ensino Médio por municípios*. (Matrícula inicial, em 1958 – Conclusões de curso em 1957), MEC – SEEC. 1957.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Relação dos estabelecimentos de Ensino Secundário* – MEC. DEDALUS – Acervo – FE. s/d. p. 355 – 356.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Relação dos estabelecimentos de Ensino Secundário* – MEC. DEDALUS – Acervo – FE, 1960. p. 75 – 76.

CONCEIÇÃO, J. T. *Internar para educar: colégios-internatos no Brasil (1840 – 1950)* – Aracaju: Edise, 2017.

GRAÇA, T. C. C. *Pés-de-anjo e letreiros de neon – ginásianos na Aracaju dos anos dourados*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 1998.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário estatístico do Brasil*. Ano VI, 1941/1945. Rio de Janeiro: IBGE, 1946.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*: Ano VII – 1946. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1947.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*: Ano VIII – 1947. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1948.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*: Ano IX – 1948. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1949.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*: Ano X – 1949. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1950.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*: Ano XI – 1950. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1951.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*: Ano XII – 1951. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1952.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*: Ano XIII – 1952. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1953.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *O ensino no Brasil em 1948 – 1950*. II – Ensino Extraprimário. MEC/SEEC, Serviço Gráfico do I.B.G.E. Rio de Janeiro, 1957.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *O ensino no Brasil em 1951 – 1954*. v. 2 – Ensino Extraprimário. MEC/SEEC, Serviço Gráfico do IBGE, Rio de Janeiro, 1957.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *O ensino no Brasil em 1955*. v. 2 – Ensino Extra Primário. MEC/SEEC, Serviço Gráfico do IBGE, Rio de Janeiro. 1959.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *O ensino no Brasil em 1955* – MEC. 2º Vol. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1959. p. 123 – 129.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *O ensino no Brasil em 1956*. 2º volume – Ensino extra-primário – MEC/SEEC. Serviço Gráfico do I.B.G.E. – Rio de Janeiro, 1959.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *O ensino superior e médio no Brasil*. Ministério da Educação e Saúde, fevereiro de 1948. p. 54 – 55.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. VI. Outubro de 1945, nº 16. p. 288.

MENDONÇA, N. *A educação em Sergipe*. Aracaju – SE; Livraria Regina LTDA, 1958

PEREIRA, I. F.; SILVA, L. L. S.; NETA, O. M. M. A criação das Escolas Cenecistas no Brasil: uma abordagem histórica. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 11, p. 01 – 14, 2018. Disponível em: < <https://rsdjournal.org> >. Acesso em: 27 jul. 2021.

SANTOS, B. V. J. *Luzes e blecautes em cidades adormecidas: a campanha nacional de educandários gratuitos no cenário sergipano (1953/1957)*. – São Cristóvão: Editora da UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2003.

SILVA, G. B. Estudos de Educação Secundária – Fatôres e Conseqüências. Expansão do Ensino Secundário Brasileiro. **Revista do Serviço Público** – Junho – 1959.

VIEIRA, P. M. S. *O Ensino Secundário em Sergipe e sua expansão: um olhar a partir das instituições educativas (1942 – 1961)*. 44f. Monografia (curso de Pedagogia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

PROFESSORA MARIA THÉTIS NUNES E AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DA HISTÓRIA NA OBRA *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM SERGIPE*

Prof. Dr. José Genivaldo Martires¹

Prof.^a Dr.^a Marluce de Souza Lopes²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo o estudo das principais concepções de História na obra *História da Educação em Sergipe* da Prof.^a Maria Thétis Nunes. Fruto de pesquisas realizadas em arquivos portugueses e brasileiros, o livro teve a sua primeira edição em 1984 e a segunda em 2008. Para compreender as relevantes noções da História na citada obra, partimos do estudo sobre a trajetória intelectual da autora, por intermédio do conceito de trajetória de Bourdieu (1996). Maria Thétis Nunes iniciou os seus estudos na cidade de Itabaiana-SE, concluiu o secundário em Aracaju, no colégio Atheneu Sergipense. Graduou-se em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia da Bahia, em 1946. No mesmo ano foi aprovada para a cátedra de Geografia no Colégio Ateneu. No período de 1956 a 1961 participou na condição de aluna e estagiária do ISEB. Na obra em estudo fica notório as contribuições do arcabouço teórico do ISEB, por meio da perspectiva fraseológica da História, da dimensão das lutas de classes e as análises do campo educativo enquanto fruto de uma estrutura econômica local.

Palavras-Chave: Educação. História. Maria Thétis Nunes. Sergipe.

ABSTRACT

The main conceptions of History in the work *History of Education in Sergipe* by Professor Maria Thétis Nunes. This article aims to study the main conceptions of History in the work *History of Education in Sergipe* by Prof. Maria Thétis Nunes. As a result of research carried out in Portuguese and Brazilian archives, the book had its first edition in 1984 and the second in 2008. In order to understand the relevant notions of History in this work, we start with the study of the author's intellectual trajectory through the concept of Bourdieu (1996). Maria Thétis Nunes began her studies in the city of Itabaiana-SE, she finished her secondary school in Aracaju, at the Atheneu Sergipense College. She graduated in Geography and History from the Faculty of Philosophy of Bahia in 1946. In the same year she was approved for the chair of Geography at the Ateneu College. From 1956 to 1961 she participated as a student and trainee at ISEB. In the work under study, the contributions of the theoretical framework of the ISEB, through the phraseological perspective of History, of the dimension of class struggles and the analysis of the educational field as fruit of a local economic structure are well-known.

Keywords: Education. History. Maria Thétis Nunes. Sergipe.

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Prof. do ensino básico tec. tecnológico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe; membro do grupo de pesquisa: GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: memórias, saberes e práticas educativas (GEPHED). E-mail: jmartires@academico.ufs.br.

² Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Sergipe (UFS) membro do grupo de pesquisa: GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: memórias, saberes e práticas educativas (GEPHED). E-mail: marlucelopes@academico.ufs.br

O presente artigo tem por objetivo investigar as principais concepções da História no livro *História da Educação de Sergipe* de Maria Thétis Nunes³. A citada obra teve a sua primeira edição no ano de 1984, sendo fruto de ampla pesquisa documental realizada nos arquivos brasileiros e portugueses. O Livro teve a sua segunda edição em 2008, pelo programa editorial da Universidade Federal de Sergipe.

De acordo com Nascimento (2003) esta obra “[...] apresenta a única síntese produzida até hoje sobre o assunto[...]” (NASCIMENTO, 2003, p.24). Este estudo serve de fonte para pesquisas nas diversas temáticas sobre a História de Educação do estado de Sergipe, referência bibliográfica de dissertações e teses nos cursos de pós-graduação em Educação no estado e além-fronteiras.

A respeito da materialidade da obra (2ª edição de 2008), o livro possui 373 páginas, contendo uma dedicatória, prefácio, introdução, nove capítulos, anexo de gráficos estatísticos, bibliografia e notas. Em relação a dedicatória inicial, Thétis Nunes enaltece à memória dos seus professores – modelos: Izabel Esteves de Freitas⁴, Artur Fortes⁵, Frederico Edelweiss⁶ e Alberto Guerreiro Ramos⁷. O prefácio foi escrito por José Sebastião Witter⁸. Os capítulos sobre a temática da História da Educação em Sergipe, estão ordenados de acordo com a divisão clássica da História do Brasil, ou seja: Colônia, Império e República. O marco temporal da obra compreende o período que vai do século XVI a segunda década do século XX.

³ No decorrer do texto iremos utilizar Thétis Nunes

⁴ Professora de escola isolada no município de Itabaiana – SE, foi responsável pelo ensino das primeiras letras da Prof.^a Thétis Nunes. Ver Santos (1999).

⁵ Nasceu na cidade de Aracaju, em 28 de julho de 1881, filho de Antônio Augusto Gentil Fortes e Antonia Junqueira Fortes, fez o curso de Humanidades no Atheneu Sergipense. Em 1916, foi nomeado professor vitalício do Atheneu Sergipense, na cadeira de História Geral. Além do magistério foi poeta, jornalista, sócio do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, imortal da Academia Sergipana de Letras e deputado estadual. Faleceu em 27 de novembro de 1944. Ver Guaraná (1925).

⁶ Nasceu em Santo Ângelo – RS no dia 19 de maio de 1892, filho de Teodoro Edelweiss e Agathe du Grandchamp. Aos 11 anos foi estudar na Europa (Bélgica), retornando ao Brasil em 1911, onde iniciou as suas atividades pedagógicas. Na década de 1920, transfere-se para Salvador-BA. Participou da criação da Faculdade de Filosofia da Bahia, na qual exerceu o magistério de 1943 a 1963, nas cadeiras de etnologia e linguística sul-americana; foi sócio do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia. Faleceu em 15 de outubro de 1976. Ver Sena (1993)

⁷ Nasceu em Santo Amaro –BA, no dia 13 de setembro de 1915, filho de Vítor Juvenal Ramos e Romana Guerreiro Ramos. Estudo o primário e o secundário no Ginásio do Estado, em Salvador – Ba. A sua graduação foi em Ciências, na Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, em 1942. Participou do ISEB, na condição de Diretor do departamento de sociologia. Em 1966 foi morar nos EUA. Faleceu em Los Angeles, Califórnia, no dia 7 de abril de 1982. Ver <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/alberto-guerreiro-ramos-1>. Acesso em 03/09/2021.

⁸ Nasceu em 1933, faleceu em 07/07/2014, paulistano. Historiador formado pela USP, lecionou em escolas públicas, foi professor Emérito da USP, desenvolveu pesquisas sobre modernização de arquivos e sobre o futebol. Ver [José Sebastião Witter: Uma vida na sala de aula : Revista Pesquisa Fapesp](#). Acesso em 03/09/2021.

No entanto, para que possamos nos debruçar sobre as concepções de História no Livro *História da Educação em Sergipe*, se faz necessário a verificação da trajetória intelectual da Prof.^a Thétis Nunes. Quais as instituições que frequentou; quais os professores que serviram de modelos e contribuíram para a sua escrita da história e, em específico, da História da Educação.

Por trajetórias corroboramos com as ideias de Pierre Bourdieu, que caracteriza [...] “como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1996, p. 189). De acordo com essa concepção, a trajetória de vida de uma pessoa possui um caráter dinâmico e não está presa uma cronologia de fatos e acontecimentos.

Partindo desse entendimento, os estudos de trajetórias foram redescobertos com as pesquisas desenvolvidas pela terceira geração dos Annales, atreladas a nova história cultural. Desse modo, com essa nova forma de pensar a história, os trabalhos sobre trajetórias de vida foram enriquecidos com a diversidade de fontes, ampliando as diversas temáticas possíveis nesse campo. Verificamos a incidência de estudos que versam sobre: biografia de personagens ligados ao ofício de professor; trajetória da vida de uma pessoa a partir da realização de determinada função; histórias das ideias; uso das memórias; estudos sobre trajetórias de intelectuais.

No que se refere ao campo da História da Educação no Brasil, também se motivou na efervescência da liberdade das fontes e dos métodos de pesquisa abordados pelos ditames da Nova História Cultural, fato esse que foi de grande relevância para as produções de pesquisa educacionais, antes “restritas” as fontes oficiais, documentações e leis, principalmente no âmbito dos cursos de pós-graduação.

Ao discutirmos as concepções de história na produção historiográfica da Thétis Nunes, e, especificamente, na obra *História da Educação em Sergipe*, faz-se necessário o estudo da sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, na dedicatória do livro em análise, a autora, agradeceu aos professores (as) que contribuíram para a sua formação intelectual, sendo eles (as): Izabel Esteves de Freitas, Artur Fortes, Frederico Edelweiss e Alberto Guerreiro Ramos. A presença desses (as) professores (as) demarca momentos que consideravam importantes para a sua formação profissional e intelectual.

Prof.^a. Thétis Nunes, reconhecida nacionalmente pela ampla produção no âmbito da História. Foi professora fundadora da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, participou na condição de membro do Conselho Estadual de Cultura, Conselho Superior da Universidade Federal de Sergipe, Imortal da Academia de Letras de Sergipe (a cerimônia de posse ocorreu

no dia 06 de abril de 1983), foi diretora do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe de 1971 a 2003.

2 TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE THÉTIS NUNES

Nasceu na cidade de Itabaiana SE, no dia 06 de janeiro de 1923 e faleceu, na cidade de Aracaju, no dia 25 de outubro de 2009. Durante os onze primeiros anos viveu na sua cidade natal e frequentou a escola de Dona Bebê, a professora Izabel Esteves de Freitas. A respeito da escola isolada de Dona Bebê existem poucos registros. Sobre o ensino primário na cidade de Itabaiana no início do século XX, Costa (2016), informa:

Nos anos 20 do século XX, na sede do município de Itabaiana, existiam duas cadeiras femininas regidas por **Izabel Esteves de Freitas** e Petrina de Menezes Lemos e duas masculinas regidas por Marieta Machado e Maria Pureza de Almeida. Percebe-se a instalação de cadeiras em outros povoados. Existiam no município apenas duas escolas isoladas para o sexo masculino e duas para o sexo feminino localizadas na sede e nove de ensino misto distribuídas em toda a região. (COSTA, 2016, p73) (grifo nosso).

Por intermédio dessa escola isolada que funcionava na residência da prof.^a D. Bebê que Thétis Nunes atribuiu a sua formação das primeiras letras e o despertar na atividade do magistério. Em relação a esse interesse pelo magistério, Santos (1999) retrata: “a professora Izabel – ou D. Bebê, como carinhosamente era tratada – sabia muito bem, tanto que pôs em ação o método de designá-la para tomar as lições dos alunos do primeiro ano” (SANTOS, 199, p. 85-86). Nesse relato, fica claro a utilização do método lancasteriano⁹ por D. Bebê. Os conhecimentos básicos que adquiriu nesse período ajudaram na sua aprovação no exame de admissão no Colégio Atheneu Sergipense, em 1935.

Durante o curso secundário realizado no Atheneu Sergipense (1935 -1939) e no pré-jurídico (1940 a 1941), Thétis Nunes, morando em Aracaju com a sua família, reconheceu as contribuições que os professores dessa congregação exerceram na sua formação intelectual. Nesse sentido, nas suas memórias, constituída por vários artigos, demonstra a importância dos Professores Dom Mário e Artur Fortes.

⁹ O sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou mais conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, momento em que a Inglaterra passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização. Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado” (CASTANHA, 2012, p. 02).

No tocante as aulas de Dom Mário, Thétis Nunes as descreveu em um artigo publicado no Jornal a Cruzada, em 1968, por razões do falecimento do Professor,

A ele devo os conhecimentos básicos da língua pátria adquiridos nos dois anos e meio que fui sua aluna. Era um didata perfeito, sem nunca ter estudado Didática, ciência bem desconhecida, entre nós, naquela época. Suas aulas ricas em conhecimentos linguísticos, mantinha a classe alerta e interessada dadas que era eram com métodos e numa dicção perfeita que nos encantava. Nunca cansou os alunos com as complicadas e monótonas definições gramaticais que constituem o pavor dos que estudam o português. [...]a palavra eloquente do professor nos transmitia através da leitura da página a ser estudada que primeiro era feita por êle. Alencar, Machado de Assis, Rui Coelho e Melo, Herculano Camões, passaram sem esforço a ser nossos conhecidos (NUNES, 1968, p.2)

Nesse depoimento fica notório o legado de Dom Mario nos conhecimentos da língua portuguesa, a admiração pelo método de ensino e a inserção dos clássicos da literatura brasileira. A interlocução entre a História e a Cultura nos escritos de Thétis Nunes se tornou um traço característico, evidenciando a importância das aulas de português ministradas pelo supracitado professor.

O professor do Atheneu que ela ressalta de maior importância para a sua formação foi Arthur Fortes. Na condição de aluna, manteve uma profícua amizade e, em razão da aposentadoria do mestre, fez o concurso para a Cátedra de Geografia e História no Atheneu, em 1946. Sobre Arthur Fortes, no seu discurso de posse na Cátedra do Atheneu, afirma:

[...] O professor Arthur Fortes. É justamente no dia do seu aniversário que ingresso na congregação que ele tanto honrou e enalteceu em mais de 25 anos de ensino. [...] Grande foi a sua influência sobre a minha formação intelectual. A ele devo esse amor a justiça, e a liberdade que cultuo, a ele devo o meu interesse pelos problemas sociais, pelas causas justas e humanas. [...] Foi um poeta, um professor e foi principalmente um homem (NUNES, 1946, p.2).

A importância de Arthur Fortes na formação intelectual de Thétis Nunes, é ressaltada por Oliveira (2015) por meio da disciplina História das Civilizações (inclusive História do Brasil e América), como também no livro de Santos (1999), destacando a formação humanista e de um socialismo romântico (Santos, 1999) de Arthur Fortes. O legado do Atheneu na estruturação do pensamento de Thétis Nunes é sintetizado por Oliveira (2015) “Dentro do espaço do Atheneu Sergipense, Thétis Nunes começou a construir o seu nome se diferenciando dos demais alunos, pelas notas angariadas, participação nas aulas e amizades com os professores” (OLIVEIRA, 2015, p.131)

O curso superior em Geografia e História na Faculdade Católica da Bahia, (FFB) foi realizado no período de 1943 a 1946. Thétis Nunes fez o curso de Bacharelado e mais um ano

de Didática. A sua trajetória na faculdade baiana, contribuiu para a solidificação do seu pensamento e escrita. Fez parte da primeira turma do curso de Geografia e História, seus professores eram constituídos de engenheiros, advogados, padres e médicos, com a presença das professoras no curso de Didática. Segundo Oliveira (2015) esse período de estudos,

Na Bahia, Thétis Nunes efetivamente estudou e viveu sua fase de acadêmica. Deixou seu nome registrado em algumas páginas da imprensa baiana, como também nas revistas ali editadas. Além das amizades, aprendizados adquiridos com os mestres, a dedicação como militante dos movimentos estudantis, Thétis Nunes foi atuante em vários âmbitos da vida universitária, sendo que, com o fim dos três primeiros anos das disciplinas básicas que compuseram o curso de Geografia e História, recebeu o título de Bacharel. Em seguida, com mais um ano de estudos, no chamado curso de Didática, concluiu a licenciatura e automaticamente os seus anos de estudos no ensino superior (OLIVEIRA, 2015, p.182).

Durante a sua formação na FFB, Thétis Nunes participou do Centro de Estudos Baianos¹⁰, publicou artigos de jornais e revistas na Bahia e Sergipe, posicionou-se contrária aos regimes totalitários; obteve acesso as primeiras leituras de Karl Marx e compartilhou experiências com os seus professores. A experiência do curso superior contribuiu para a fortalecimento dos ideais apreendidos enquanto aluna do Atheneu.

Antes de concluir o curso de Didática, Thétis Nunes participou do concurso à cátedra de Geografia no Atheneu sergipense, disputando com o renomado jurista Manuel Ribeiro. No resultado final ocorreu um empate nas notas e os dois foram nomeados. Esse processo foi permeado de conflitos políticos e disputa de campo que foram evidentes nos jornais da época. Nomeada em 1946, além do exercício do magistério, também ocupou o cargo de direção do estabelecimento no período de 1954 a 1956. Período marcado pela transferência da sede do colégio (da avenida Ivo do Prado para a Praça Gracho Cardoso) e a construção do Auditório Teatro do Atheneu. Após o período da direção, Thétis Nunes foi indicada, pelo governador do estado, Leandro Maciel, para a realização do curso no Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB¹¹.

¹⁰ “ Centro de Estudos Baianos (CEB), sociedade civil de caráter cultural transdisciplinar foi criado em 31 de julho de 1941 por um grupo de personalidades e intelectuais, dentre as quais destacam- se: Afonso Ruy de Souza, Afrânio Coutinho, Anfrisia Santiago, Frederico Edelweiss, José Calasans Brandão da Silva, José Antônio do Prado Valadares, Herman Neeser, Presciliano Silva, Rômulo Almeida, Osvaldo Valente, Jorge Calmon, Miguel Calmon e mais alguns de igual importância, e de profissões variadas como advogados, arquitetos, desenhistas, jornalistas, engenheiros, professores, médicos e comerciantes. A origem do CEB evidencia a sua vocação inter e transdisciplinar de se relacionar com o processo da produção e da aquisição do conhecimento de diferentes disciplinas”. Disponível no site: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Ceb/Historicos>. Acesso em 02/01/2018.

¹¹ “O ISEB foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. O grupo de intelectuais que o criou tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e

A experiência de Thétis Nunes no ISEB contribuiu para a complementação da sua visão sobre a História. Em contato com professores de várias linhas e tendências que estudavam os problemas do Brasil no período pós-segunda guerra. Thétis Nunes, nos seus depoimentos, ressaltava as contribuições de Alberto Guerreiro Ramos e, principalmente, Nelson Werneck Sodré¹². Quais as concepções Isebrianas que Thétis Nunes incorporou a sua escrita?

O ISEB, criado sob a tutela do estado por intermédio do Ministério da Educação, ministrou cursos que propiciavam um debate sobre as razões do “subdesenvolvimento” do Brasil e propostas para a sua superação, isso explica a confluência de intelectuais com variadas proposições e ideologia. Sobre o ISEB Toledo (1997) informa:

No discurso que proferiu por ocasião da solenidade de encerramento do curso regular de 1956, quando da diplomação dos primeiros estagiários do ISEB, o presidente Juscelino Kubitschek, definia a tarefa da instituição como sendo a de “formar uma mentalidade, um espírito, uma atmosfera de inteligência para o desenvolvimento” (TOLEDO, 1997, p. 44)

Foram diante de tais objetivos de propor estudos e soluções teóricas para o Brasil que Thétis Nunes, intelectual representando o Estado, participou do curso do ISEB no ano 1956. Defendendo a monografia na conclusão do curso: “*Silvio Romero e Manuel Bomfim: pioneiros de uma ideologia nacional*”. Sobre a contribuição do ISEB na escrita de Thétis Nunes, Freitas (2004) aponta:

Por afinidade, compromisso ou admiração, Maria Thétis Nunes perfilou-se aos intelectuais do ISEB, “mais necessitados” dos andaimes da história para a construção do seu argumentos. [...] é correto, outrossim, afirmar que Maria Thétis Nunes aproximou-se daqueles cujos estudos revelaram disponibilidade a ideia do processo histórico. A força centrípeta exercida pelos projetos que se dispunha a traduzir a realidade segundo o seu deslocamento histórico era forte o suficiente para atrair intelectuais de jaezes diferenciados, independentes das idiossincrasias, peculiaridades e reconfigurações constantes pelas quais tudo e todos estavam submetidos.

Compreender a história em suas fases e indicar os entraves políticos ao acesso a fase mais desenvolvida tornou-se um “idioma analítico” (FREITAS, 2004, p.17)

Diante do exposto, fica clara a ideia que o processo histórico é constituído de fases e, como as estruturas sociais e econômicas das sociedades em estudo se organizavam, superando

deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. ” Disponível no site: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>. Acesso em 03/09/2021.

¹² Nasceu em 27 de abril de 1911, na cidade do Rio de Janeiro, filho de Heitor de Abreu Sodré e Amélia Werneck Sodré. Militar, curso a escola de Realengo, publicou artigos em vários jornais, professor, filiou-se ao Partido Comunista, foi casado pelo regime militar, em 1964. Faleceu em 13 de janeiro de 1999. Ver em http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/nelson_werneck_sodre. Acesso em 03/09/2021.

essas fases. Torna-se notória a importância dos estudos marxistas desenvolvidos no ISEB para a formulação da sua concepção de História.

3 A HISTÓRIA NA *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM SERGIPE*.

O livro foi idealizado mediante os resultados de uma pesquisa de levantamento de fontes primárias sobre História de Sergipe em arquivos de Portugal e Brasil, realizado pela prof.^a Thétis Nunes no início da década de 1980. A obra tem uma proposta singular e ambiciosa de sintetizar e sistematizar a História da Educação sergipana dos seus primórdios ao final da década de 1920.

Na introdução do livro, Thétis Nunes, professa o seu entendimento sobre educação e a concepção de história que defende,

Entendo a educação como fato social e, assim, ligada à estrutura socioeconômica vigente, o que, porém, não impede que com ela entre em confronto e a possa superar no decorrer do processo histórico. Não a encaro como um dado preestabelecido, mas variando segundo as condições sócio-político-econômicas vividas por um povo no decorrer de sua evolução. (NUNES, 2008, p.15).

Assim, a história da educação desenvolvida por Thétis Nunes, foi produto da interação das estruturas sócias e políticas com a organização produtivo, ou seja, a forma com a sociedade se organiza para produzir, estabelece um tipo de sistema educacional. Num sistema capitalista a educação estaria coadunada com a formação de mão de obra para as indústrias. Outro aspecto explícito nessa “profissão de fé” é a ideia de fases do processo histórico, bem como a visão que a sociedade caminha no sentido evolutivo, que, no final, seria a busca pela humanização do homem, da liberdade e de sociedades mais justas.

Ainda na parte introdutória, Nunes (2008) a firma “A vida educacional brasileira sempre foi marcada pela transplantação de fórmulas alienígenas” (NUNES, 2008, p. 15). Nesse sentido, traçou um perfil da história da educação com base nesta transposição de modelos aplicados no Brasil, a exemplo da educação jesuítica, modelo francês, o pragmatismo norte-americano, dentre outros. O objetivo dessa afirmação era de verificar que tais modelos não obtiveram os êxitos planejados em razão da realidade econômica onde foram aplicados. Portanto, a preocupação em estudar as fases em que dividem o processo da história da educação de Sergipe, por intermédio de um rigor metodológico, era perceber essas inconsistências, apontando as razões dos insucessos. Isso é evidente quando afirma: “A História da Educação do Brasil é a História de sucessivas reformas fracassadas, inspiradas em concepções dissociadas da nossa realidade.” (NUNES, 2008, p. 16).

Além da concepção fraseológica da História, outro conceito presente é o de classes sociais, de acordo com os preceitos marxista e esebianos. De acordo com Toledo (1997) eles (os isebianos) entendiam que a sociedade brasileira, na sua fase pré-desenvolvimentista, ou seja, após 1930, era constituída de dois grandes grupos. O primeiro representava o setor econômico mais estático, ou tradicional (latifundiários, burguesia mercantil, classe média não produtiva e parcelas do proletariado). O segundo, configurado como setor mais dinâmico e produtivo (burguesia industrial, proletariado e classe média produtiva), capaz de alavancar o progresso e propiciar mudanças.

Nessa ótica, segundo Thétis Nunes, os modelos transplantados para a realidade sergipana, serviam aos interesses dos grupos dominantes na reprodução do poder. As tentativas de reformas e modernização de ensino não lograram sucesso, pois não atendiam aos ditames do desses grupos.

A temporalidade estudada no livro História da Educação em Sergipe, representa as primeiras experiências educacionais em Sergipe, com o processo da conquista portuguesa em território sergipano. Nesse período colonial, a autora destaca as reformas pombalinas e seus resultados no Brasil e em Sergipe; em seguida os aspectos da independência de Sergipe e do Brasil e seus impactos na educação. No período imperial ressalta o ato adicional de 1834; a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, portador da unificação de currículos e programas de ensino para as demais províncias brasileiras; em relação a Sergipe, a criação do primeiro Liceu, em São Cristóvão, transferência da Capital para Aracaju.

A partir da segunda metade no século XIX, ainda no período imperial, munida de uma vasta pesquisa documental, Thétis Nunes apresenta uma série de leis e regulamentos na esfera nacional e local. No que tange a panorama sergipano, destaca a lei de 1870, que cria o Colégio Atheneu com dois cursos o de Humanidades e o Normal; e as reformas realizadas pelo presidente da Província Inglês de Souza em 1881.

No tocante ao início do regime republicano (1889), Thétis Nunes afirma que não ocorreram mudanças significativas no plano educacional em razão da não alteração das camadas dirigentes. Entretanto ao deslocar a sua análise para a segunda década do século XX nos relata:

Apesar do idealismo dos que implantaram no primeiro momento a República em Sergipe, o sistema educacional não se modificou, continuando a atender aos interesses da burguesia latifúndio-mercantilista, que seguiu manipulando o poder porque o 15 de novembro não altera sua estrutura sócio-econômica como não modificara a do Brasil. Somente quando, a partir da segunda década do nosso século, com o ingresso de Sergipe no pré-capitalismo deflagrando exigências que passam a pressionar o setor educacional, voltam-se os poderes

públicos para o ensino popular e profissional, visando a atender à demanda de mão de obra qualificada que as transformações econômicas necessitam. (NUNES, 2008, p.17)

Nessa análise também fica explícito a concepção fraseológica da história, situando a realidade socioeconômica de Sergipe, onde os latifundiários eram os detentores do poder econômico e político. Somente a partir da década de 1920, o estado entrava na fase pré-capitalista, modificando a estrutura do poder. Nessa sequência, Thétis Nunes analisa as medidas educacionais executadas pelos governadores sergipanos no final da República velha e, em especial, o governo de Graccho Cardoso (1922-1926), relacionando com o desenvolvimento das forças produtivas do Estado. No campo educacional, Thétis Nunes pontua que o governo de Graccho Cardoso promoveu a criação de novos grupos escolares, organizou o sistema educacional dos jardins de infância ao ensino superior; organização das Escolas rurais com práticas agrícolas; equiparação do Atheneu com o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), inclusive os mesmos livros; incentivo ao ensino profissional com a criação do Liceu Coelho Campos e o Patronato São Maurício; e a criação dos cursos superiores de Direito, Odontologia e Farmácia (que não foram exitosos).

Em relação ao marco temporal da análise histórica estabelecido por Thétis Nunes na *História da Educação em Sergipe*, estabeleceu como marco final a queda da primeira república (1930), pois acreditava no distanciamento do Historiador em relação aos acontecimentos históricos, na perspectiva de obter uma objetividade na compreensão dos fatos, resquícios de uma concepção de história bastante difundida no final do século XIX até a primeira metade do século XX, no tocante a essa característica Ferreira (2002) ressalta

A afirmação da história como uma disciplina que possuía um método de estudo de textos que lhe era próprio, que tinha uma prática regular de decifração de documentos, implicou a concepção da objetividade como uma tomada de distância em relação aos problemas do presente. Assim, só o recuo no tempo poderia garantir uma distância crítica (FERREIRA, 2002, p.315).

Mesmo com o propósito de estabelecer uma síntese sobre a História da Educação em Sergipe do período colonial ao republicano, de fato existe o corte temporal do término do estudo no final da década de 1920. Diante desse marco, demonstra a entrada do estado de Sergipe na fase pré-capitalista e que, por motivos de necessidades de mão de obra para o setor industrial, modificações foram feitas no plano educacional. Reforçando o que propôs em toda a sua obra de relacionar os aspectos sociais, políticos e culturais com a estrutura econômica do Estado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro *História da Educação em Sergipe*, escrito pela Prof.^a Thétis Nunes, representa um estudo síntese da educação sergipana abarcando um período de mais de 300 anos de História. A obra em estudo, está nas referências bibliográficas de inúmeras pesquisas de mestrado e doutorando nos cursos de Pós-graduação. Thétis Nunes, ao escrever a *História da Educação em Sergipe* deixa explícito as suas concepções acerca do processo histórico. Nesse sentido, evidenciamos que o seu pensamento sobre a história foi construindo no decorrer da sua trajetória intelectual, desde o curso secundário no Atheneu Sergipense – com as contribuições de Arthur Fortes, passando pelo curso superior na Faculdade de Filosofia da Bahia e, complementando a sua formação, o curso feito no ISEB, no final da década de 1950.

Como principais conceitos históricos abordados no livro, detectamos a presença de concepções humanistas e, principalmente, do materialismo histórico de Karl Marx. Dentre os conceitos, destacamos: a fraseologia da história, a educação como fruto de um produto econômico de uma sociedade e os conflitos de classes sociais. Outro aspecto verificado foi a relação entre história local e nacional, num constante diálogo com o propósito de estudar os modelos pedagógicos aplicados no Brasil e Sergipe.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. “Ilusão biográfica”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.183-200.
- CASTANHA, A. P. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: **Anais da IX ANPED SUL**, Caxias do Sul/RS. 2012.
- COSTA, S. S. **Histórias contadas e vividas: memórias da Escola Normal Rural Murilo Braga de Itabaiana/Sergipe (1950 – 1972)**. 2016. 206f. Porto Alegre /RS. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação- PUCRS. 2016.
- FERREIRA, M. de M. **História, tempo presente e história oral**. In: *Topoi*, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332.
- FREITAS, Marcos Cezar de. A historiografia de Maria Thetis Nunes e o ISEB: a historiadora diante das metáforas do tempo. In: **Revista do Mestrado em Educação da UFS**. São Cristóvão/SE. v. 9. jul./dez. 2004, p. 17-24.
- GUARANÁ, A. **Dicionário Bio-bibliográfico Sergipano**. Rio de Janeiro/RJ, Ed. Pongetti & C. 1925.
- NASCIMENTO, J. C. do. **Historiografia Educacional Sergipana: Uma Crítica aos Estudos de História da Educação**. São Cristóvão: Ed. UFS. 2003
- NUNES, M. T. **História da Educação em Sergipe**. 2^a ed. São Cristóvão: Editora da UFS. 2008.



NUNES, Maria Thétis. Dom Mario: o Professor. In: **A Cruzada**. Aracaju/SE. 16 de Março de 1968. p. 2. Disponível em: http://jornaisdesergipe.ufs.br/handle/123456789/31/browse?type=dateissued&submit_browse=Ordem+cronol%C3%B3gica. Acesso: 03/09/2021.

NUNES, Maria Thetis. Discurso de posse na Congregação do Atheneu Sergipense. In: **Jornal Correio de Aracaju**. 30 de julho de 1946. p. 2.. Disponível em: <http://jornaisdesergipe.ufs.br/handle/123456789/1152>. Acesso em 29/12/2017.

OLIVEIRA, J. P. G. **Caminhos cruzados**: itinerários de professores do ensino superior sergipano (1915-1954). 2015. 307p.Tese (Doutorado em Educação) São Cristóvão: PPGED/Universidade Federal de Sergipe

SANTOS, M. N. **Professora Thétis**: uma Vida. Aracaju. Gráfica Pontual. 1999.

SENA, C.P.de. Frederico Edelweiss – a propósito do centenário do seu nascimento. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil**. Rio de Janeiro. Nº 381, 1993, p.271-292.

TOLEDO, C. N. de. **ISEB**: fábrica de ideologias. 2ª ed. Campinas-SP, Editora Unicamp, 1997.

REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DOS PCN À BNCC

Aaron Sena Cerqueira Reis¹

RESUMO

Neste artigo, refletimos sobre a configuração da história voltada para os anos iniciais do ensino fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). À luz das teorias do currículo, buscamos enfatizar os conhecimentos a que as crianças do 1º ao 5º ano têm direito de aprender. Deste modo, questionamos em que medida a organização desta disciplina proporciona a aquisição do chamado “conhecimento poderoso”.

Palavras-chave: Conhecimento histórico. Currículo. Ensino de História.

ABSTRACT

In this article, we reflect on the configuration of history focused on the early years of elementary school in the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) and in the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). In light of curriculum theories, we seek to emphasize the knowledge that 1st to 5th grade children are entitled to learn. Thus, we question to what extent the organization of this discipline provides the acquisition of the so-called “powerful knowledge”.

Keywords: Historical Knowledge. Curriculum. History Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Em seu processo de ensino-aprendizagem, a história contribui com a percepção de fatos, acontecimentos ou narrativas, não como verdades absolutas, mas como acúmulo de experiências da vida prática que pode ampliar o modo como estudantes se relacionam com o mundo (LEE, 2011). Esta disciplina nos exige um posicionamento reflexivo, investigativo e crítico para compreensão e validação do passado, elementos que se manifestam em expectativas curriculares nacionais e internacionais.

A diversidade de assuntos relativos à experiência do homem no tempo, contudo, leva professores a se questionarem acerca daquilo que deve ser convertido em conhecimento histórico. Para Kitson, Husbands e Steward (2015, p.22, tradução nossa), “o desafio subjacente de se ensinar história nas escolas deriva das decisões acerca do que ensinar, como estruturar o conteúdo que se ensina, que métodos adotar e como avaliar e valorizar o que se ensina”.

¹ Doutor em Educação. Universidade Federal de Sergipe. E-mail: aaron_sena@hotmail.com

Portanto, sendo a história disciplinar baseada na seleção de temas caros ao sujeito contemporâneo, seu currículo é afetado por um elemento contumaz: a questão de poder.

De modo geral, o currículo é um campo de pesquisa extremamente complexo, principalmente por causa da divergência de ideias acerca de seu conceito. Comumente, seu significado é reduzido a algumas noções como as de programas de curso, conteúdos de ensino ou ainda projeto político pedagógico. Para o pesquisador Jean-Claude Forquin (1993, p.22-24), no entanto, o currículo pode ser entendido como um “um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem”, ou ainda como um “empreendimento de transmissão cognitiva e cultural”.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2003, p.14), o termo deve ser concebido a partir de uma perspectiva sócio-histórica, já que depende “precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”. Em sua concepção, a questão sobre o “quê” ensinar deve ser constantemente submetida à questionamentos, evidenciando as conexões entre saber e poder. O problema do posicionamento apresentado por Silva (2003), é que, em sala de aula, o professor não dispõe de tempo para refletir, de modo mais acurado, sobre os conhecimentos que devem ser ministrados. Assim, o docente recorre às práticas consideradas tradicionais, onde o conteúdo aparece definido em programas de ensino, em livros didáticos ou ainda, em documentos oficiais.

Tendo em vista a relevância dessas fontes, analisamos a seguir, dois importantes documentos que, produzidos em conjunturas distintas, revelam os conhecimentos históricos selecionados a partir das estruturas de poder também distintas, trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nosso foco abrangerá os anos iniciais do ensino fundamental, a partir do qual buscaremos destacar os conhecimentos a que as crianças têm direito de aprender.

2 CURRÍCULO DE HISTÓRIA E CONHECIMENTO NOS PCN

Desde a sua publicação, no ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tornaram-se um importante documento de referência para a educação brasileira. Como um referencial, os PCN estabelecem propostas flexíveis, cabendo aos Estados e Municípios a tarefa de contemplar a diversidade sociocultural das diferentes regiões em suas propostas curriculares.

O documento é resultado de compromissos assumidos pelo Brasil em âmbito internacional, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em

Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. A conferência resultou em uma Declaração, cujo discurso humanista e democratizante parecia querer minimizar o dualismo que marcava as escolas de países em desenvolvimento: a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres (LIBÂNEO, 2012).

Contudo, a visão economicista do Banco Mundial, patrocinador do evento, gerou um encolhimento das propostas de “educação para todos”, tornando-as em “educação para a sociabilidade capitalista”, tal como apontaram alguns críticos (LIBÂNEO, 2012, p.18-20). Fato é que, estas circunstâncias propiciaram os debates que nos conduziram à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, bem como, dos próprios PCN.

Por um lado, a LDB consolidou e ampliou o dever do poder público para com a educação, principalmente, no âmbito do ensino fundamental. Em contrapartida, os PCN apontaram objetivos de aprendizagem, conteúdos de ensino, além de critérios de avaliação, contribuindo com o processo de organização do conhecimento escolar. Assim, a disciplina de história foi estruturada em ciclos com duração de dois anos, em uma tentativa de compensar a pressão do tempo em relação à distribuição de conteúdos no processo de aprendizagem.

Como toda forma de conhecimento, a história também é passível de transformações. Ao reconhecer suas mudanças, os PCN destacaram algumas das características que levaram nossa disciplina a romper com conteúdos e métodos tradicionais de ensino. Neste sentido, o documento destacou tanto a aproximação da história com outras ciências sociais, quanto o questionamento do uso exclusivo da fonte escrita.

Isto representou a possibilidade de enxergarmos um público escolar culturalmente diverso, estimulando a necessidade de novas estratégias para que pudéssemos contribuir com a formação da identidade e da cidadania, sobretudo em três aspectos: 1) o debate acerca da identidade social nas propostas curriculares; 2) a construção de noções de diferenças e semelhanças entre o “eu” e o “outro”; 3) a percepção de noções de continuidade e permanência entre o “eu” e o “outro” de outros tempos.

De acordo com os PCN, o ensino de história deve considerar tanto o saber histórico produzido por especialistas – aquele decorrente de pesquisa científica – quanto o saber histórico escolar – aquele produzido em sala de aula, mediante o uso de materiais didáticos e diferentes formas de comunicação pedagógica. De todo modo, é na relação entre estes saberes que se torna possível a discussão de conceitos fundamentais, os quais evidenciam as diferentes concepções ou abordagens da história: fato, sujeito e tempo históricos.

No primeiro ciclo, o conhecimento histórico é direcionado, para atividades que estimulam a percepção do “modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado” (BRASIL, 1997, p.39). Espera-se que, ao final deste período, o estudante possa estabelecer relações entre o passado e o presente, sobretudo, em uma perspectiva local, centrada na vivência cotidiana, seja na família ou na escola. Além disso, há uma preocupação com a identificação e/ou caracterização de grupos indígenas que vivam ou tenham vivido na região.

O segundo ciclo é pautado em atividades que incitem os estudantes: a comparar informações entre os diferentes tipos de fontes; a expressar suas próprias opiniões e compreensões acerca dos conteúdos estudados, e; finalmente, que os conduzam a outras possibilidades de explicação para os acontecimentos históricos. Esta etapa é centrada na história das organizações populacionais, contribuindo para que os alunos percebam os deslocamentos populacionais, as organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, as organizações políticas e administrativas urbanas, bem como, a organização histórica e temporal.

3 CURRÍCULO DE HISTÓRIA E CONHECIMENTO NA BNCC

Em que pese a relevância dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é preciso considerar alguns fatores que impuseram novos marcos para a educação brasileira. Em 2005, por exemplo, foi sancionada a Lei n. 11.114 que estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula aos 6 anos de idade. Já em 2006, a Lei n. 11.274 tornou obrigatório o Ensino Fundamental com 9 anos. Tais medidas exigiram transformações, sobretudo na forma de organização do conhecimento escolar, conduzindo-nos a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Respalhada pela Constituição Federal de 1988, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Base Nacional Comum Curricular se constitui como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7).

Ao ressaltar o termo “aprendizagens essenciais”, o documento valoriza o desenvolvimento de competências capazes de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os estudantes precisam para utilizar em sua vida cotidiana, no mundo do trabalho ou no exercício de sua cidadania. É nesse conjunto de competências que reside as finalidades da educação e, ao mesmo tempo, o elemento comum proposto pela base.

Porém, mesmo estabelecendo competências e diretrizes comuns, a BNCC ainda considera a diversidade curricular. Por este motivo, é preciso enfatizar, o documento se torna uma nova referência, mas sem desconsiderar a autonomia das redes de ensino dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios no que diz respeito à elaboração de suas propostas curriculares.

Para além das competências gerais da Educação Básica, a BNCC também se estrutura em outros elementos. No Ensino Fundamental, por exemplo, observamos cinco áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), as quais favorecem a comunicação entre os seus diferentes componentes curriculares. Obviamente, a História é um componente curricular relacionado às Ciências Humanas que, por sua vez, estrutura-se em: unidades temáticas, objetos do conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e habilidades (BRASIL, 2017, p.28). Vale ressaltar que tal estrutura é pensada para um planejamento anual, diferentemente do planejamento em ciclos de dois anos, como ocorria nos PCN.

Ao abordar o ensino de história, a BNCC, assim como os PCN, também discorre sobre as possíveis combinações entre o “eu”, o “outro” e o “nós”. Inseridas em tempos e espaços específicos, estas variáveis são evocadas para a produção de saberes que habilitem os sujeitos a “enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação” (BRASIL, 2017, p.398). Em outras palavras, o documento ressalta a importância de se entender o passado como uma construção efetuada para atender as questões e necessidades do presente.

Porém, mais do que entender os conceitos “fundamentais” da história, este novo referencial visa o desenvolvimento de uma “atitude historiadora”. Assim, a BNCC pretende “estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem” (BRASIL, 2017, p.400). Para tanto, considera-se a relevância de determinados processos, como os de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de diferentes objetos.

A história possui 13 unidades temáticas distribuídas ao longo dos cinco anos de ensino. Inicialmente, parte-se do reconhecimento do “eu” e do mundo em que se vive. Em seguida, desenvolve-se o reconhecimento do “outro” e, conseqüentemente, das diferenças. No 3º e 4º anos “contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade”, permitindo que, no 5º ano, seja possível “pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização” (BRASIL, 2017, p.404).

As semelhanças entre PCN e BNCC revelam a necessidade de reconstrução do conhecimento com base em seu estado da arte. Ou seja, não podemos conceber projetos educacionais como se eles tivessem surgido “do zero”, como se nada tivesse sido realizado antes. Ainda assim, algumas nuances revelam os diferentes contextos de produção desses documentos. O primeiro, poderia representar o esforço pela consolidação da democracia e pelo combate ao analfabetismo. O segundo, produzido pouco mais de 20 anos depois, poderia representar o esforço pela ampliação daquele projeto.

O certo é que, independentemente das propostas, não podemos perder nossa autonomia crítica. São os professores e professoras, que conhecendo seus/suas estudantes, devem propor atividades condizentes com a realidade de suas turmas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a história do ensino de história evidencia a disparidade de propostas pensadas para a disciplina, principalmente entre as décadas de 1980 e 1990, quando deixava de ser atrelada aos Estudos Sociais. Analisando diferentes currículos, produzidos nas referidas décadas, a pesquisadora Circe Bittencourt (1998) observou que a tônica dos documentos recaía sobre a seleção de conceitos e temas capazes de conduzir o estudante à compreensão de sua identidade social e histórica.

Mais recentemente, ao estudar as propostas curriculares produzidas entre 2007 e 2012, período no qual se concentraram reformas curriculares estaduais para a ampliação do ensino fundamental em nove anos, Margarida Oliveira e Itamar Freitas (2012) perceberam uma maior ênfase nos graus de complexidade cognitiva exigidos pelos objetivos de ensino e a forma como distribuíam-se no currículo.

Tais estudos evidenciam que, divididos entre a seleção da forma (objetivos) e do conteúdo (conhecimentos históricos), muitos professores lidam com este entrave buscando articular a história acadêmica à história escolar. Como nos lembra Katia Abud (2016), vale enfatizar que, sendo a história um fato político, qualquer posicionamento tomado em relação ao seu ensino é de interesse dos cidadãos. Portanto, refletir sobre as mudanças curriculares é uma tarefa de extrema relevância social.

Ao acompanhar as transformações do conhecimento histórico escolar proposto pelos PCN, bem como pela BNCC, é importante ressaltar a premissa de que o saber “não é estático nem dado; é sempre falível e pode ser desafiado” (YOUNG, 2013, p.234). Para Michael Young,

este é o chamado “conhecimento poderoso”, um conhecimento que é ao mesmo tempo especializado, pois definido entre as fronteiras disciplinares, e diferente das experiências cotidianas do estudante. Aberto ao debate, este saber viabiliza a ideia de um Currículo Nacional que “garante uma base comum de conhecimento para todos os alunos” e defende as especialidades não como substitutas da experiência, mas como um elemento que a amplia (YOUNG, 2013, p.237).

Acreditamos que os conhecimentos propostos nos documentos aqui analisados podem oferecer, de fato, um “conhecimento poderoso”. Entretanto, isso só ocorrerá mediante a valorização e ampliação das experiências dos nossos estudantes, os quais devem ser compreendidos como sujeitos e não como simples reprodutores de conteúdos cujas ideias são avaliadas por meio de provas em larga escala.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Perspectivas Curriculares de História: Ensino de História e Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e FRONZA, Marcelo (orgs.). **Consciência Histórica e Inteculturalidade: investigações em Educação Histórica**. Curitiba: WA Editores, 2016, p.187-195.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, p.127-161.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
Acesso em: 02 mai. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

KITSON, Alison; HUSBANDS, Chris; STEWARD, Susan. **Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato**. Trad. Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Ediciones Morata, 2015.



CONEduc-UFS

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, n.42, p.19-42, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a03n42.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.38, n.1, 2012, p.13-28.

OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História Hoje**, v.1, n.1, p.269-304, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/11>>. Acesso em: 19 set. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, jun. 2013. (Trad. Leda Beck, rev. técnica Paula Louzano). Disponível em: <<http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/238/249>>. Acesso em: 19 set. 2021.

Realização e Apoio:

